

Редакционно-издательская коллегия:

Главный редактор

Авдеев Ф.С. д-р пед. наук, проф.

Заместитель главного редактора

Пузанкова Е.Н., д-р пед. наук, проф.

Члены редколлегии:

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

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

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

Айзенштат М.П. д-р ист. наук (Россия)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Литвин Ф.А. д-р филол. наук, проф. (Россия)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

И.о. ответственного редактора

Дудина Е.Ф. канд. филол. наук

Адрес редакции:

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

Тел. (486-2) 43-17-40

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

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

Подписной индекс 43366

по объединенному каталогу «Пресса России»

© Коллектив авторов, 2016

© ОГУ имени И.С. Тургенева, 2016

Содержание

07.00.00 – ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

Александрова А.П., Александрова Д.П., Кирсанов М.А. ЛЮДИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В ВИКТОРИАНСКИЙ ПЕРИОД	7
Горбачев В.Г. МНОГОПАРТИЙНОСТЬ И ПАРЛАМЕНТАРИЗМ В РЕГИОНЕ: БРЯНСКАЯ ОБЛАСТНАЯ ДУМА ТРЕТЬЕГО СОЗЫВА	11
Долгова В.Н. КИЕВСКАЯ РУСЬ В РАБОТАХ СОВРЕМЕННЫХ УКРАИНСКИХ И РОССИЙСКИХ ИСТОРИКОВ ...	16
Желтикова И.В. СОЦИАЛЬНАЯ СПЛОЧЕННОСТЬ КАК ОБРАЗ БУДУЩЕГО РОССИИ 20-40-Х ГОДОВ XX ВЕКА	21
Игнашкин И.Р. РУССКАЯ РЕВОЛЮЦИЯ 1917 ГОДА В ИСТОРИОСОФИИ Ф.А. СТЕПУНА	26
Кириченко Ю.Н., Михайлов И.В., Михайлова Е.Н., Снимищкова И.А., Халилов М.А. ИСТОРИЧЕСКИЕ ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ СЛУЖБЫ МЕДИКО-СОЦИАЛЬНОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ В КУРСКОЙ ОБЛАСТИ	29
Колякина О.А. «ДВОЙНОЙ ОКЛАД – ТРОЙНАЯ СМЕРТЬ», ИЛИ НЕКОТОРЫЕ ФАКТЫ ИЗ ВОЕННОГО БЫТА ИСТРЕБИТЕЛЬНО-ПРОТИВОТАНКОВОЙ АРТИЛЛЕРИИ РВГК В ДНИ КУРСКОЙ БИТВЫ 5 ИЮЛЯ – 23 АВГУСТА 1943 г.	33
Курбанов М.А. К ВОПРОСУ О ВЗАИМООТНОШЕНИЯХ ВЛАСТИ И ДУХОВЕНСТВА В ДАГЕСТАНЕ В XX ВЕКЕ ..	37
Мокишин Г.Н. ИСТОЧНИКИ ПО ИСТОРИИ КУЛЬТУРНОГО НАРОДНИЧЕСТВА: НОВЫЕ ПУБЛИКАЦИИ И КОММЕНТАРИИ (1991–2016 ГОДЫ)	45
Никитенко А.И. «ЕВРОПЕЙСКИЙ ВЕКТОР» ПОЛИТИКИ СОВЕТСКОГО СОЮЗА КАК ОСНОВА СОВРЕМЕННЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ РОССИИ И ЕС.	51
Ноздрачёв Е.В. НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ОТНОШЕНИЯ ШОТЛАНДЦЕВ К ЛЕЙБОРИСТСКОЙ ПАРТИИ ВЕЛИКОБРИТАНИИ В КОНЦЕ XX – НАЧАЛЕ XXI ВЕКА.	58
Полетаева Ю.Г. ЭЛЛИНИСТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ОБОСНОВАНИЯ ИСТОРИЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ: ОТ АВРЕЛИЯ АВГУСТИНА К КАНТУ	62
Сухов А.Д. КОБАНСКИЙ МОГИЛЬНИК КАК ЧАСТЬ АРХЕОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ НАРОДОВ СЕВЕРНОГО КАВКАЗА.	68
Тинякова Е.А. СЛЕДЫ ИСТОРИЧЕСКИХ СОБЫТИЙ В НАЗВАНИЯХ НАСЕЛЕННЫХ МЕСТ НА КАРТЕ (ПО МАТЕРИАЛАМ ПОЛЕВЫХ И АРХИВНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В КУРСКОЙ ОБЛАСТИ)	72
Филиппов А.А. ЛЕВЫЕ РАДИКАЛЫ ВО ФРАНЦИИ: ЗАРОЖДЕНИЕ, РАЗВИТИЕ, ПЕРСПЕКТИВЫ	76
Хворостов А.С. КУРЬЕЗЫ «МЕХАНИЧЕСКОГО ТРУДА» И.Н. КРАМСКОГО	80
Черниловский А.А. ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О БУДУЩЕЙ ВОЙНЕ В СССР В 1930-Х ГОДАХ: НА МАТЕРИАЛЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	89

10.00.00 – ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Алехина И.В. АВТОР И ГЕРОЙ В РАССКАЗЕ И.А. БУНИНА «В НЕКОТОРОМ ЦАРСТВЕ»	94
Алёшина Л.В. СЕМАНТИЧЕСКИЙ ОБЪЕМ АНТРОПОНИМОВ В ЯЗЫКЕ И РЕЧИ.	98
Антонова М.В., Пузанкова Е.Н. ВКЛАД ОРЛОВСКИХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ В РАЗВИТИЕ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ	103

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

Белых Е.Н. ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗНОСТИ В ТУРЕЦКОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ УСТНЫХ ПУБЛИЧНЫХ ВЫСТУПЛЕНИЙ	108
Бельская А.А. ОБОНЯТЕЛЬНЫЙ СЕГМЕНТ ХУДОЖЕСТВЕННОГО МИРА РОМАНА И.С. ТУРГЕНЕВА «ДЫМ»	113
Валиева М.З., Мирхаев Р.Ф. К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКА СТАРОТАТАРСКИХ ПИСЬМЕННЫХ ТЕКСТОВ	125
Власова Т.С. ЭКСПРЕССИВНЫЕ СИНТАКСИЧЕСКИЕ КОНСТРУКЦИИ И ИХ РОЛЬ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ (НА ОСНОВЕ АНАЛИЗА ПОЭТИЧЕСКОГО И ДРАМАТИЧЕСКОГО ПРОИЗВЕДЕНИЙ)	129
Голайденко Л.Н. СЕМАНТИЧЕСКИЕ СДВИГИ В ЗНАЧЕНИЯХ СЛОВ ЛСП ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ПРИ ИХ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПРОЗАИЧЕСКОЙ РЕЧИ	133
Зайченкова М.С. ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ИЗЫСКАНИЯ ПРОФЕССОРА Г.Б. КУРЛЯНДСКОЙ	141
Зайченкова М.С. ЛИЧНЫЕ ИМЕНА СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫЕ В РАССКАЗАХ РУССКИХ ПИСАТЕЛЕЙ XIX ВЕКА: ЗНАЧЕНИЕ, УПОТРЕБЛЕНИЕ	144
Калесник Е.Ю. НАЧАЛО ЛИТЕРАТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Н.С. ЛЕСКОВА. ЦИКЛ СТАТЕЙ О ВИННЫХ ОТКУПАХ	147
Клочков А.В. К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ РЕАЛИЙ В МЕЖЪЯЗЫКОВОМ АСПЕКТЕ	156
Кривошея Н. А. СУДЬБА «СВЯТОЙ РУСИ» В ПРЕДСТАВЛЕНИИ А.М. РЕМИЗОВА (ПО ПРОИЗВЕДЕНИЯМ ЗРЕЛОГО ПЕРИОДА ТВОРЧЕСТВА)	159
Кулашкина Р.А. К ВОПРОСУ О ЖАНРОВЫХ ОСОБЕННОСТЯХ СКАЗКИ ДЛЯ ВЗРОСЛЫХ	162
Куптараева Э.В. ЛЕКСИКА СО ЗНАЧЕНИЕМ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ В ПОЭЗИИ АНДРЕЯ БЕЛОГО (НА ПРИМЕРЕ СУБСТАНТИВА <i>сон</i>)	168
Лукин В.А. СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫЙ КРИЗИС ТОЛЕРАНТНОСТИ (II)	174
Мамедова Манзара Гасан кызы ИСТОРИЯ ИЗУЧЕНИЯ ЛЕКСИКИ НИЗАМИ	179
Мисиева Л.А. ОБРАЗ ЖАДНОГО/НЕНАСЫТНОГО ЧЕЛОВЕКА В ЗЕРКАЛЕ АВАРСКИХ ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ	185
Осильбекова Д.А. КОМПЛЕКСНЫЕ ЕДИНИЦЫ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ И СЕМАНТИЧЕСКИЕ ГРУППЫ СЛОВ	189
Попкова О.В. ДОСТОИНСТВА И НЕДОСТАТКИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОГРАММ-ПЕРЕВОДЧИКОВ СТУДЕНТАМИ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ В ХОДЕ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ	192
Ретинская Т.И. РЕГИОЛЕКТНЫЙ СЛОВАРЬ ИВА ЖИБО (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА «MOURIR IDIOT»)	195
Старыгина Н.Н., Михеева И.Н., Першина М.А., Березина О.С. КОНТЕКСТУАЛЬНАЯ ПОЭТИКА КАК ПРЕДМЕТ ИЗУЧЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Н.С. ЛЕСКОВА)	200
Ушакова А.О. ПЕРЕВОДЧЕСКОЕ РЕШЕНИЕ – ПУТЬ К ОПТИМАЛЬНОМУ ПЕРЕВОДУ ТЕХНИЧЕСКОГО ТЕКСТА	207
Шкапа Е.С. РОЖДЕСТВЕНСКИЙ РАССКАЗ Н.С. ЛЕСКОВА «ЗАПЕЧАТЛЕННЫЙ АНГЕЛ» И ХРИСТИАНСКИЕ ПЕСНОПЕНИЯ	210
Элми А.М. ИЗМЕНЕНИЯ ЗНАЧЕНИЯ ОДНОЗНАЧНЫХ ИМЕН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ, УПОТРЕБЛЕННЫХ В ПОВЕСТИ А.С.ПУШКИНА «ГРОБОВЩИК»	214
13.00.00 – ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	
Аксёнов А.А. МАТЕМАТИЧЕСКАЯ ЗАДАЧА КАК СРЕДСТВО ВЫПОЛНЕНИЯ УЧЕБНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ И ОТДЕЛЬНЫЙ ВИД ЗАДАЧ НА ИССЛЕДОВАНИЕ	218
Алтухова С.О. ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ УСВОЕНИЯ УЧЕБНО-НАУЧНОЙ ИНФОРМАЦИИ С ПОМОЩЬЮ ОБУЧАЮЩЕЙ КОМПЬЮТЕРНОЙ ПРОГРАММЫ	225
Андриев В.А. ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ФОРМ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ КАК УСЛОВИЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К РАБОТЕ С СЕМЬЕЙ	229
Белозерова Г.И., Кононова З.А. ПРИМЕНЕНИЕ РАСЧЕТА ИНТЕГРАЛОВ НА ЭВМ ПРИ МОДЕЛИРОВАНИЕ ХИМИЧЕСКИХ И БИОЛОГИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ	232
Бубнова С.Ю. КАФЕДРА ТЕОРИИ И ТЕХНОЛОГИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОСНОВНЫЕ ДОСТИЖЕНИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ	237
Бубнова С.Ю., Андреев В.А. ОСОБЕННОСТИ ГАРМОНИЗАЦИИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В НЕПОЛНЫХ СЕМЬЯХ В КОНТЕКСТЕ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО РОДИТЕЛЬСТВА	242
Васильева А.М., Рак Е.В. ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ	246
Гедулянов М.Т. ГОТОВНОСТЬ ВРАЧА СТОМАТОЛОГА К КОММУНИКАЦИИ ДЛЯ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	249
Горбачев В.И. ВНУТРЕННЕ-ПРОЦЕССУАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ В СИСТЕМЕ ОБЩЕПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (НА СОДЕРЖАНИИ БАЗОВЫХ ТЕОРИЙ ЧИСЛОВЫХ СИСТЕМ, ФУНКЦИЙ)	254
Захарова Е.Н. ИСТОРИЧЕСКИЕ КОРНИ ДИЗАЙНА СОВРЕМЕННОГО КОСТЮМА	265
Иванова О.Ю., Лаврищев А.И. ПРИМЕНЕНИЕ КОММУНИКАТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ КАК СРЕДСТВА ИНТЕГРАЦИИ РУССКОГО И ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКОВ	268

Козачок А.И., Лесничий А.В. СУЩНОСТЬ, СОДЕРЖАНИЕ И ОСНОВНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ФЕНОМЕНА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВОЕННОГО ВУЗА.	273
Козырская И.Н., Нижегородова Л.А. РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ПОСРЕДСТВОМ МЕДИАЦИИ	278
Колесниченко Л.В. РОЛЬ КОМПЕТЕНЦИИ В ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-НЕФИЛОЛОГОВ	282
Кононова З.А., Белозерова Г.И. АНАЛИЗ СЛОЖНЫХ ФУНКЦИЙ ШКОЛЬНОГО КУРСА МАТЕМАТИКИ И ПОСТРОЕНИЕ ИХ ГРАФИКОВ ПРИ ПОМОЩИ ЭВМ.	287
Кошелева А.О., Сухорукова А.А. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВНЕДРЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТНО-ЦЕННОСТНОГО ПОДХОДА В ИНЖЕНЕРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ.	291
Куракина И.И. К ВОПРОСУ О СОДЕРЖАНИИ КУРСА ТРАДИЦИОННОГО ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА В ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА	296
Лаврищев А.И. СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.	302
Лаврищев А.И. МЕТОДИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ КОММУНИКАТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ УПРАЖНЕНИЙ	307
Образцов П.И. ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ: СОВРЕМЕННАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ	311
Павлова Т.А., Уварова М.Н. ПРЕДВАРИТЕЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА К ЕДИНОМУ ГОСУДАРСТВЕННОМУ ЭКЗАМЕНУ ПО МАТЕМАТИКЕ И РЕЗУЛЬТАТ	316
Проскурякова Л.К., Морозова Н.Н. ОРГАНИЗАЦИЯ РУБЕЖНОГО КОНТРОЛЯ РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН	322
Рак Е.В. СТАНОВЛЕНИЕ ДИЗАЙН-ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.	327
Русаков А.А. ЮРИЙ МИХАЙЛОВИЧ КОЛЯГИН. НЕСКОЛЬКИХ ВЕХ ЖИЗНЕННОГО ПУТИ ВЫДАЮЩЕГОСЯ УЧЕНОГО И ПЕДАГОГА	335
Самарцева Е.Г. МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ	338
Смирнова И.Н. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НА ОСНОВЕ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ	344
Сухоленцева Е.Н. ДЕТСКОЕ ОБЩЕСТВЕННОЕ ОБЪЕДИНЕНИЕ КАК СОЦИАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ ОБРАЗОВАНИЯ	347
Тамбовский О.М. ОСНОВНЫЕ ПУТИ И УСЛОВИЯ ВОЗРОЖДЕНИЯ И РАЗВИТИЯ РУССКОЙ ШКОЛЫ В РОССИИ	352
Тамбовский О.М., Руднева Е.И. ОБЩЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ И ЕГО ЗНАЧЕНИЕ ДЛЯ РАЗВИТИЯ РУССКОЙ ШКОЛЫ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА В ПЛАНЕ СТАНОВЛЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	356
Терехова Л.А. ПРИМЕНЕНИЕ СТОХАСТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ ПРИ ИЗУЧЕНИИ УРАВНЕНИЙ И ИХ СИСТЕМ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ МАТЕМАТИКИ	359
Тютюнова Ю.М. 100-ЛЕТНИЙ ЮБИЛЕЙ ХУДОЖНИКА И ПЕДАГОГА АНДРЕЯ ИЛЬИЧА КУРНАКОВА. ВОСПОМИНАНИЯ ДИПЛОМНИЦЫ	364
Федорова Н.И. ПРОБЛЕМЫ ОПТИМИЗАЦИИ АДАПТИВНОГО ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	369
Хворостов Д. А. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ БЕЗОПАСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ	371
Шавырина С. В., Шевляков А.И., Маков И.В. СОСТОЯНИЕ ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ГРУППЫ СРЕДСТВАМИ ЛФК	376
Шамарина Е.В. МЕТОДИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКА ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.	379
Щедроткина С.В. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БАКАЛАВРОВ ЭКОНОМИКИ	383
Яковлева Ю.М. РЕЧЕВЫЕ ФУНКЦИИ УЧИТЕЛЯ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	387
Яковлева Ю.М. ПУТИ РЕАЛИЗАЦИИ ЦЕЛОСТНОГО ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ЛЕКСИКИ И ФРАЗЕОЛОГИИ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ	391
КОНФЕРЕНЦИИ	
Алдошина М.И. ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В РАМКАХ РОССИЙСКО-АМЕРИКАНСКОГО СОТРУДНИЧЕСТВА	397
РЕДАКЦИОННО-ИЗДАТЕЛЬСКАЯ КОЛЛЕГИЯ	398
ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ НАУЧНОЙ СТАТЬИ	399

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)
Litvin F.A. Doctor of Philology, 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)
Mikhal'chenko S.I. Doctor of History, Prof. (Russia)
Mikheicheva E.A. Doctor of Philology, 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)
Shi Hunshen Candidate of Philology, Prof. (China)
Yamaguchi R. Doctor of Philology (Japan)

Acting chief editor

Dudina E.F. Candidate of Philology

Editorial Office address:

302026, Orel, 95 Komsomolskaya Str., of. 237.
Tel. (468-2) 43-17-40
www.oreluniver.ru E-mail: utchen-zap@univ-orel.ru

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

Index 43366
on general catalog «Press of Russia»

© Team of authors, 2016

© OSU named after I.S. Turgenev, 2016

Contents

07.00.00 – HISTORICAL SCIENCES

Alexandrova A.P., Alexandrova D.P., Kirsanov M.A. DISABLED PEOPLE IN VICTORIAN EPOCH	7
Gorbachyev V.G. PARLIAMENTARY SYSTEM AND MULTIPLICITY OF PARTIES IN THE REGION: THE THIRD BRYANSK REGIONAL DUMA.	11
Dolgova V.N. THE KIEV RUSSIA IN THE WORKS OF MODERN UKRAINIAN AND RUSSIAN HISTORIANS.	16
Zheltikova I.V. SOCIAL COHESION AS AN IMAGE OF THE FUTURE OF RUSSIA IN 20-40-IES OF THE XXTH CENTURY	21
Ignashkin I.R. RUSSIAN REVOLUTION OF 1917 IN F.A. STEPUN'S HISTORIOSOPHY	26
Kirichenko Yu.N., Mikhailov I.V., Mikhailova E.N., Snimchshikova I.A., Khalilov M.A. THE HISTORICAL STAGES OF FORMING AND DEVELOPMENT OF SERVICE OF MEDICAL SOCIAL EXAMINATION IN THE KURSK AREA	29
Kolyakina O.A. «DOUBLE SALARY – TRIPLE DEATH» OR SOME OF THE FACTS OF MILITARY LIFE FIGHTER ANTI-TANK ARTILLERY RVGK IN THE DAYS OF THE BATTLE OF KURSK, 5 JULY – 23 AUGUST 1943	33
Kurbanov M.A. TO THE QUESTION ABOUT THE RELATIONSHIP BETWEEN POWER AND RELIGION IN DAGESTAN IN XX CENTURIES	37
Mokshin G.N. SOURCES ON THE HISTORY OF CULTURAL POPULISM: NEW PUBLICATIONS AND COMMENTS (1991-2016 YEARS)	45
Nikitenko A.I. EUROPEAN VECTOR OF THE SOVIET UNION POLICY AS A BASIS FOR MODERN RELATIONSHIP BETWEEN RUSSIA AND THE EU	51
Nozdrachyov E.V. SOME ASPECTS OF THE SCOTTISH ATTITUDE TOWARDS LABOR PARTY OF GREAT BRITAIN AT THE END OF 20 TH CENTURY – AT THE BEGINNING OF 21 TH CENTURY	58
Poletaeva Y.G. HELLENISTIC BACKGROUNDS OF JUSTIFICATION OF HISTORICAL KNOWLEDGE FROM AURELIUS AUGUSTINE TO KANT	62
Sukhov A.D. KOBAN BURIAL AS A PART OF THE ARCHAEOLOGICAL CULTURE OF THE PEOPLES OF THE NORTH CAUCASUS.	68
Tinyakova E.A. TRACES AND TOKENS OF HISTORIC EVENTS IN NAMES OF VILLAGES, TOWNS AND CITIES ON THE MAP	72
Filippov A.A. FRENCH EXTREME LEFT: INCIPIENCE, EVOLUTION, PERSPECTIVES	76
Khvorostov A.S. CURIOSITIES OF I.N. KRAMSKOY'S "MECHANICAL WORK"	80
Chernilovsky A.A. IDEAS OF A FUTURE WAR IN THE SOVIET UNION IN 1930: ON A MATERIAL OF FICTION	89

10.00.00 – PHILOLOGICAL SCIENCES

Alekshina I.V. THE AUTHOR AND THE HERO IN I.A. BUNIN'S «IN A CERTAIN KINGDOM»	94
Aleoshina L.V. SEMANTIC SCOPE OF ANTHROPONYMS IN LANGUAGE AND SPEECH	98
Antonova M.V., Puzankova E.N. CONTRIBUTION OF OREL RESEARCHERS TO THE DEVELOPMENT OF RUSSIAN LITERATURE ..	103

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

Belykh E.N. FEATURES OF REALIZATION OF FIGURATIVENESS IN THE TURKISH POLITICAL DISCOURSE OF ORAL PUBLIC STATEMENTS	108
Belskaya A.A. THE OLFACTORY SEGMENT OF THE I.S. TURGENEV'S NOVEL "SMOKE"	113
Valieva M.Z., Mirhayev R.F. THE ISSUE OF OLD TATAR LITERARY TEXTS LANGUAGE STUDY	125
Vlasova T.S. EXPRESSIVE MEANS AND THEIR ROLE IN A LITERARY TEXT (ON THE BASIS OF POETIC AND DRAMATIC WORKS)	129
Golaydenko L.N. SEMANTIC CHANGES IN THE MEANINGS OF WORDS OF LSF OF IMAGINATION AND RECOLLECTION WHEN THEY INTERACT IN ARTISTIC PROSE	133
Zaychenkova M.S. LINGUISTIC RESEARCH OF PROFESSOR G.B. KURLYANDSKAYA	141
Zaychenkova M.S. PERSONAL NOUNS IN THE STORIES OF RUSSIAN WRITERS OF THE XIX CENTURY: MEANING, USE	144
Kalesnik E.Yu. BEGINNING OF N. S. LESKOV'S LITERARY ACTIVITY. CYCLE OF ARTICLES ABOUT WINE PAYOFFS	147
Klochkov A.V. THE PECULIARITIES OF INTERLINGUAL ASPECTS OF REALITIES FUNCTIONING	156
Krivosheya N.A. A.M. REMISOV'S VIEW OF "SAINT RUS" DESTINY (ACCORDING TO THE MIDDLE PERIOD WORKS)	159
Kulashkina R.A. THE ISSUE OF GENRE FEATURES OF TALES FOR ADULTS	162
Kuptaraeva E.V. VOCABULARY WITH THE MEANING OF REPRESENTATIONS IN ANDREI BELY'S POETRY (ON THE EXAMPLE OF SUBSTANTIVE <i>DREAM</i>)	168
Lukin V.A. SOCIOCOMMUNICATIVE CRISIS OF TOLERANCE (II)	174
Mamedova Manzara Hasan kizi THE HISTORY OF RESEARCH OF NIZAMI'S LANGUAGE	179
Misieva L.A. THE IMAGE OF A GREEDY/ INSATIABLE MAN IN THE AVAR PAROEIOLOGICAL UNITS.	185
Osilbekova D.A. COMPLEX UNITS OF WORD-FORMATION AND SEMANTIC GROUPS OF WORDS.	189
Popkova O.V. ADVANTAGES AND DISADVANTAGES OF TRANSLATION PROGRAMS USE BY THE STUDENTS OF NONLINGUISTIC HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN THE PROCESS OF STUDYING OF ENGLISH LANGUAGE FOR PROFESSIONAL COMMUNICATION	192
Retinskaya T.I. REGIONAL VOCABULARY OF YVES GIBEAU (BASED ON THE NOVEL "MOURIR IDIOT")	195
Starygina N.N., Mikheeva I.N., Pershina M.A., Berezina O.S. CONTEXTUAL POETICS AS AN OBJECT OF STUDY (ON THE EXAMPLE OF WORKS BY N.S. LESKOV)	200
Ushakova A.O. TRANSLATOR'S DECISION AS A WAY TO OPTIMIZED TRANSLATION OF TECHNICAL TEXT	207
Shkapa E.S. CHRISTMAS STORY BY NIKOLAI LESKOV "THE SEALED ANGEL" AND CHRISTIAN HYMNS	210
Elmy A.M. CHANGES IN THE VALUE OF UNAMBIGUOUS NOUNS, USED IN THE STORY A.S. PUSHKIN'S "THE UNDERTAKER"	214

13.00.00 – PEDAGOGICAL SCIENCES

Aksyonov A.A. MATHEMATICAL TASK AS A MEANS OF MAINTAINING SCIENTIFIC RESEARCH IN MIDDLE SCHOOL AND AN INDIVIDUAL TYPE OF RESEARCH TASKS	218
Altukhova S.O. INCREASE OF EFFICIENCY OF MASTERING OF EDUCATIONAL AND RESEARCH INFORMATION BY MEANS OF EDUCATIONAL SOFTWARE	225
Andriesh V.A. APPLICATION OF INTERACTIVE FORMS OF ORGANIZING THE EDUCATIONAL PROCESS AT THE UNIVERSITY AS A CONDITION OF TRAINING OF STUDENTS TO WORK WITH FAMILY	229
Belozerova G.I., Kononova Z.A. THE APPLICATION OF THE CALCULATION OF INTEGRALS ON A COMPUTER WHEN MODELING CHEMICAL AND BIOLOGICAL PROCESSES	232
Bubnova S.U. DEPARTMENT OF THEORY AND TECHNOLOGY OF PRESCHOOL EDUCATION: MAIN ACHIEVEMENTS AND FUTURE DEVELOPMENT.	237
Bubnova S.U., Andriesh V.A. ESPECIALLY THE HARMONIZATION OF PARENT-CHILD RELATIONSHIPS IN SINGLE-PARENT FAMILIES IN THE CONTEXT OF PREVENTION OF DEVIANT PARENTING	242
Vasilieva A.M., Rak E.V. STAGES OF FORMATION OF PROJECT ACTIVITIES AT THE UNIVERSITY	246
Gedulyanov M.T. THE WILLINGNESS OF DENTISTS TO COMMUNICATE TO SOLVE PROBLEMS IN PROFESSIONAL ACTIVITY	249
Gorbachev V.I. INTERNAL PROCEDURAL COMPETENCE IN THE SYSTEM OF COMMON SUBJECT COMPETENCES OF MATHEMATICAL ACTIVITY (ON THE CONTENT OF THE BASIC THEORIES OF NUMERICAL SYSTEMS, FUNCTIONS)	254
Zakharova E.N. THE HISTORICAL ROOTS OF MODERN COSTUME DESIGN.	265
Ivanova O.Yu., Lavrishchev A.I. THE APPLICATION OF COMMUNICATIVE-ORIENTED APPROACH IN EDUCATIONAL PROCESS AS A MEANS OF INTEGRATION OF THE RUSSIAN AND A FOREIGN LANGUAGES.	268

Kozachok A.I., Lesnichiy A.V. THE ESSENCE, CONTENTS AND MAIN COMPONENTS OF THE PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT PHENOMENON OF THE MILITARY HIGHER EDUCATION INSTITUTION TEACHER PERSONALITY	273
Kozyrskaya I.N., Nizhegorodova L.A. COMMUNICATIVE COMPETENCE DEVELOPMENT OF TEACHERS BY MEANS OF MEDIATION	278
Kolesnichenko L.V. COMPETENCE ROLE IN MODELLING THE INTERCULTURAL COMMUNICATION OF FOREIGN STUDENTS – WHO DON'T STUDY PHILOLOGY	282
Kononova Z.A., Belozerova G.I. THE ANALYSIS OF COMPLEX FUNCTIONS OF SCHOOL MATHEMATICS COURSES AND BUILDING THEIR SCHEDULES WITH THE HELP OF A COMPUTER	287
Kosheleva A.O., Suhorukova A.A. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE IMPLEMENTATION OF ACTIVITY-VALUE APPROACH IN ENGINEERING EDUCATION	291
Kurakina I.I. TO THE QUESTION ABOUT THE CONTENT OF THE COURSE OF TRADITIONAL APPLIED ART IN THE EDUCATION OF BACHELORS OF APPLIED AND DECORATIVE ART	296
Lavrishchev A.I. THE IMPROVEMENT OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS OF NON-LINGUISTIC FIELDS OF TRAINING IN THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE	302
Lavrishchev A.I. METHODICAL ORGANIZATION OF COMMUNICATIVE-ORIENTED EXERCISES	307
Obratsov P.I. TECHNOLOGY OF TEACHING: MODERN INTERPRETATION OF THE PROFESSIONAL PEDAGOGY	311
Pavlova T.A., Uvarova M.N. THE PRELIMINARY PREPARATION FOR THE STATE UNIFIED EXAM IN MATHEMATICS AND ITS RESULT	316
Proskouryakova L.K., Morozova N.N. ORGANIZATION OF BOUNDARY CONTROL OF THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' RESEARCH ABILITIES WHILE STUDYING MATH DISCIPLINES	322
Rak E.V. THE FORMATION OF DESIGN-EDUCATION IN THE SYSTEM OF HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION	327
Rusakov A.A. YURY MIKHAYLOVICH KOLYAGIN. SEVERAL MILESTONES OF THE COURSE OF LIFE OF THE OUTSTANDING SCIENTIST AND TEACHER	335
Samartseva E.G. THE MODEL OF TRAINING OF BACHELORS FOR INCLUSIVE EDUCATION	338
Смирнова И.И. FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF FUTURE TEACHERS ON THE BASIS OF INTERSUBJECT COMMUNICATIONS	344
Sukholentseva E.N. CHILDREN'S PUBLIC ASSOCIATION AS A SOCIAL INSTITUTION OF EDUCATION	347
Tambovskiy O.M. THE BASIC WAYS AND CONDITIONS OF REVIVAL AND DEVELOPMENT OF RUSSIAN SCHOOLS IN RUSSIA	352
Tambovskiy O.M., Rudneva E.I. THE SOCIO-PEDAGOGICAL MOVEMENT AND ITS IMPORTANCE FOR THE DEVELOPMENT OF THE RUSSIAN SCHOOL OF THE LATE NINETEENTH CENTURY IN TERMS OF THE FORMATION OF THE NATIONAL RUSSIAN EDUCATION	356
Terekhova L.A. THE USE OF STOCHASTIC PROBLEMS IN THE STUDY OF EQUATIONS AND THEIR SYSTEMS IN A SCHOOL COURSE OF MATHEMATICS	359
Tyutyunova Yu.M. 100 ANNIVERSARY OF ARTIST AND TEACHER ANDREI ILYICH KURNAKOV. MEMORIES OF THE STUDENT	364
Fedorova N.I. УСЛОВИЯХ СЕМЕЙНОГО БЫТА PROBLEMS OF OPTIMIZATION OF ADAPTIVE PHYSICAL EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN WITH DISABILITIES IN THE CONDITINS OF FAMILY LIFE	369
Khvorostov D.A. PEDAGOGICAL FACTORS OF DESIGN OF THE SAFE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AT COMPREHENSIVE SCHOOL	371
Shavyrina S.V., Shevlyakov A.I., Macov I.V. THE STATE OF HEALTH OF THE STUDENTS OF SPECIAL MEDICAL GROUP BY MEANS OF THERAPEUTIC PHYSICAL TRAINING	376
Shamarina E.V. METHODICAL, PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL WAYS OF FORMING READING SKILLS IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN	379
Schedrothkina S.V. THE PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES IN PEDAGOGICAL ACTIVITY OF BACHELOR OF ECONOMICS	383
Yakovleva Y.M. FOREIGN LANGUAGE TEACHER'S SPEECH FUNCTIONS	387
Yakovleva Y.M. WAYS OF IMPLEMENTING INTEGRAL PHILOLOGICAL EDUCATION USING THE EXAMPLE OF STUDYING LEXIS AND PHRASEOLOGY OF ENGLISH AND RUSSIAN	391

УДК 94(420) „1837/1901”

UDC 94(420) „1837/1901”

АЛЕКСАНДРОВА А.П.

кандидат филологических наук, доцент, начальник
бюро переводов, Орловский государственный универ-
ситет имени И.С. Тургенева

E-mail: angelica.p.alexandrova@yandex.ru

АЛЕКСАНДРОВА Д.П.

магистр прикладной этики, Орловский государ-
ственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: arnold71@inbox.ru

КИРСАНОВ М.А.

технический редактор научного журнала «Ученые
записки ОГУ», Орловский государственный универси-
тет имени И.С. Тургенева

ALEXANDROVA A.P.

Candidate of Philology, Docent, Head of Translation
Agency, Orel State University named after I.S. Turgenev

E-mail: angelica.p.alexandrova@yandex.ru

ALEXANDROVA D.P.

Master of Applied Ethics, Orel State University named
after I.S. Turgenev

E-mail: arnold71@inbox.ru

KIRSANOV M.A.

Technical editor of scientific journal “Scientific notes of
OSU”, Orel State University named after I. S. Turgenev

DISABLED PEOPLE IN VICTORIAN EPOCH**ЛЮДИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В ВИКТОРИАНСКИЙ ПЕРИОД**

This paper is devoted to the life of disabled people during the reign of Queen Victoria. It highlights the extent of discrimination against disabled people and the problems they faced and also concentrates on their living and working conditions. Besides it throws some light on education of children living in Victorian age and suffering from different kinds of disabilities. The conclusion suggested in this article has been based on the studies conducted by British researches.

Keywords: disability, disabled people, mentally ill people, people with physical disabilities, Victorian era, workhouse, asylum, education.

*Статья посвящена жизни людей с ограниченными возможностями в период правления королевы Викто-
рии. В ней рассматривается вопрос дискриминации в отношении людей с ограниченными возможностями,
проблемы, с которыми они сталкивались, а также условия их жизни и труда. Кроме того, статья затрагива-
ет вопрос образования детей Викторианской эпохи, имевших ограниченные возможности. Выводы, сделанные
в этой работе, основаны на изучении исследований, проведенных британскими учеными.*

Ключевые слова: инвалидность, люди с ограниченными возможностями, психически больные люди, люди
с ограниченными физическими возможностями, Викторианская эпоха, рабочий дом, приют, образование.

The survey of studies of the subject under the consideration paints a depressing picture.

Throughout the eighteenth and nineteenth centuries the policy of segregating severely disabled people into institutional settings slowly increased and was subsequently extended to other disadvantaged groups. The workforce had to be more physically uniform to perform routine factory operations. Disabled people were rejected. The speed of factory work, the enforced discipline, the time keeping and production norms – all these were a highly unfavourable change from the slower, more self-determined and flexible methods of work into which many handicapped people had been integrated [1]. They were viewed as ‘worthy poor’, as opposed to work-shy ‘unworthy poor’, and given Poor Law Relief (a place in the Workhouse or money from public funds). Disabled people became more and more dependent on the medical profession for cures, treatments and benefits [9].

The 19th century demonstrates the rapid expansion of new institutions when many people with disabilities were moved from their communities into asylums and

workhouses; it is the time when buildings designed for disabled people ‘boomed’. The industrial revolution had a dramatic impact on the English landscape. Towns, factories, railways and mills quickly replaced the ancient fields and villages. Outside many towns and cities, the high walls and chimneys of a new county pauper lunatic asylum began to dominate the view. The asylum was something distant to marvel at, but not somewhere many 19th century people would ever want to live [10].

The Earlswood Asylum (formerly the National Asylum for Idiots) was the premier establishment for the care of people with mental disabilities throughout the Victorian era, and the institution upon which a national network would be modelled.

Following the 1834 Poor Law Act¹, 350 grim new workhouses were built, one within roughly every 20 miles. Earlier workhouses had housed the destitute disabled of the local parish, and their buildings were of a more humane design.

The new workhouses were intended as miserable places to live, conditions were Spartan and work regime was

© Александрова А.П., Александрова Д.П., Кирсанов М.А.

© Alexandrova A.P., Alexandrova D.P., Kirsanov M.A.,

harsh; no-one would enter it willingly. Families were broken up, inmates were made to wear specific uniforms, there were no recreational facilities and socialising was strictly forbidden in working hours. Routines were rigidly enforced and food was limited to what was considered necessary for survival and work. These houses were intended for disabled and mentally ill people. The 1845 Lunatics Act² included “Person of unsound mind” and lunatics were supposed to live in madhouses.

At the beginning of the 19th century, a few hundred people were living in nine small charitable asylums. By 1900, more than 100,000 mentally ill people were in 120 county pauper asylums. A further 10,000 were in workhouses.

This happened largely because society now thought that giving financial relief to people in their own homes would encourage laziness. The truly destitute would be helped, but only in the workhouse, where no one would want to stay for long. Society did not understand the impact this would have on disabled and mentally ill people.

A new class of medical professionals, the ‘alienists’ considered asylums to be peaceful places where patients could be restored by ‘moral treatment’. But by the end of the century, they had lost their ‘therapeutic optimism’ and believed that most patients were ‘incurable’. The asylums contained ‘chronic’ and dangerous cases, and most of the inmates never left.

Despite the expansion of institutions, people with disabilities still lived in their communities. Special schools and many charitable organisations for disabled people were established. Though some people begged on the streets, others prospered. Young disabled people formed a self-help group called the Guild of the Brave Poor Things. Their coat of arms was a sword crossed with a crutch [10].

Speaking about disabled people researchers suggest differentiating between what is known as the medical model of disability, which sees disability as a personal tragedy that needs to be fixed or overcome through medical intervention, and the social model of disability, which argues that it is not the person with a disability who is defective, but the society that stigmatizes physical difference and builds the world around one standard kind of body [7].

The article “Disability in Herefordshire, 1851–1911” written by Christine Jones gives us an account of a post-census survey set up to obtain more data about disabled people in the county. Age distribution for each condition and was found to vary between those with congenital and those with acquired conditions. Among those with a handicap of sight, hearing or speech a higher proportion remained unmarried. Disabled people often remained in the parental home until their late thirties, and when their parents died they moved in with siblings or became a lodger or inmate. Although few of the disabled children seemed to be receiving education, over 60 per cent of the adult males were found to be working and almost 25 per cent of the adult females. Disabled people were viewed not merely as statistics, but were included as members of the local population, and not always dependent members. Besides, the author views disability in the national context giving information about the population of England and Wales and the numbers and proportions with disabilities [2]:

We can see from this table that the proportion with loss of sight fell over the 60-year period, probably because of a reduction in the incidence of smallpox and improvements in surgical techniques for removing cataracts. The proportion with loss of hearing and speech decreased a little between 1861 and 1871, probably due to the introduction of mental disability as an additional category, and then rose dramatically in 1911 because of the change in classification to include those with hearing loss but without loss of speech. Throughout this article all those suffering loss of mental ability, variously described by contemporaries, but without clear definitions, will be tabulated together. Andrew Scull attributes the steady rise in the proportion of the population with loss of mental ability to the increasing provision of asylums [3]. People suffering loss of mental ability were described as ‘idiots, imbeciles or feeble-minded, and lunatics’. These words used for designating people with loss of mental ability were not distinguished according to the person’s mental state. The 1886 Idiots Act³ provided separately for idiots and imbeciles, which was the Victorian definition of learning disability, but the 1890 Lunacy (Consolidation) Act ignored the distinction.

Year	Population	Loss of sight		Loss of hearing and/or speech		Loss of mental ability	
		N	%	N	%	N	%
1851	17,927,609	18,306	0.10	10,314	0.06	N/A	N/A
1861	20,228,497	19,352	0.10	12,236	0.06	N/A	N/A
1871	22,712,266	21,590	0.10	11,518	0.05	69,019	0.30
1881	25,974,439	22,832	0.09	13,295	0.05	84,503	0.33
1891	29,002,525	23,467	0.08	14,192	0.05	97,383	0.34
1901	32,526,075	25,317	0.08	15,246	0.05	132,654	0.41
1911	36,070,492	26,336	0.07	41,771	0.12	161,993	0.45

The nineteenth century was also significant for an upsurge of Christian morality and humanitarian values which were to have a profound effect upon the lives of disabled people. A mixture of religious altruism and conscience, this spirit of Victorian patronage put an end to the widespread practice of infanticide for disabled children, which had hitherto been the rule rather than the exception. [4] It also stimulated some Victorians to question seriously the harsh treatment meted out to people who were generally considered incapable of finding work. When combined with the institutionalised mistrust of people claiming charity, these philanthropic ideals set in motion a process of differentiation which not only separated disabled people from other disadvantaged sections of the community, but also divided them up into specific categories and groups, with differing treatment for each group. There were four different groupings: able-bodied males, able-bodied females, children, the 'aged and infirm'. Four specific categories for dealing with the non-able-bodied poor were distinguished. They were the 'sick', the 'insane', 'defectives', and the 'aged and infirm'. The term 'sick' described people with acute, temporary or infectious diseases. The 'insane' were singled out for special treatment from the outset. People termed 'idiots', 'lunatics', 'mad', 'mentally infirm', or 'suffering from diseases of the brain' were either admitted to an asylum or boarded out on contract to families willing to be held responsible for them. The term 'defectives' was used to describe people with sensory impairments such as blindness, deafness and the lack of speech. 'Aged and infirm', the oldest of the four categories, referred to people with chronic illness and/or permanent impairments [1].

During Victorian period there was the emergence of interest in specific institutions for idiots within the context of changing provisions for paupers, on the one hand, and legislative and administrative changes in the care of lunatics and the regulation of asylums, on the other hand. The emerging medical discourse on insanity and the growing interest in studying and protecting childhood and in establishing children's charities was important. Much time was spent on managing violent and dangerous defectives or on ensuring the treatment of 'curable cases', and there was little time or money to consider the appropriate care of chronic, harmless, incurable patients. Data suggest that, while some children had certainly been boarded-out or were transferred from other institutions, the majority had previously been looked after at home, within a nuclear family. Victorian children were sometimes sent home from school if their teachers thought them 'idiots' and a boy with epilepsy was removed from a children's home and 'sent' elsewhere as he required more attention than the home felt they could provide.

Lesley Hulon based his research about children's disability on institutions in Victorian Wales which cared for and educated disabled children. These were large and impressive establishments and were supported by both local and national subscribers. Many disabled children were financially supported by the poor laws which paid for them to receive the sought-after education and training provided

by these institutions. The 1834 Poor Law Amendment Act provided the destitute with the right to ask for poor relief. While it was first intended that this would entail entering a workhouse, in later years local poor law guardians were empowered to provide funds for disabled children to be educated at specialist institutions. Education led to wider employment opportunities and the children were subsequently trained to capitalize on their abilities. Thus, this investment produced useful and independent future citizens.

Roman Catholic girls, especially those with physical or mental disabilities, were sent to Nazareth House in Cardiff at the expense of poor law unions across Wales. The guardians of the poor also paid for children with sensory disabilities to go to specialized institutions. Deaf children were sent to the Cambrian Institution for the Deaf and Dumb in Swansea, and sometimes to other establishments around the country. Blind children were educated via tactile methods such as Moon type and later Braille at the Swansea and South Wales Institution for the Blind and also trained for a narrow range of employments. These institutions were privately run establishments which relied on donations.

Disability was not considered a barrier to education. A girl born without arms was taught to write with her mouth and another girl, described as a 'blind imbecile' was reported to be 'proud of the one thing she can do – the singing of little songs'. Although these statements were intended to generate pity prompting increased funding for Nazareth House, they also celebrated the children's abilities rather than just their impairments. At Nazareth House education was led by the nuns in 'the moral atmosphere of order, duty and busy kindness for life in domestic service', and the girls were trained in domestic duties and were generally placed as servants when they were 16 or 17 years old.

Physical disabilities were not perceived by the institution or by poor law authorities as preventing paid work. The institution stressed what the children were able to accomplish rather than their incapacity.

The Swansea and South Wales Institution for the Blind was established in 1865 by a group of middle-class ladies. Blind children were the 'preferred figures of disability in the Victorian imagination'. Swansea Blind Institution used both education and vocational training to harness the abilities of their children for 'useful toil' and paid work in their future. So if a child did not show aptitude for one trade, their other abilities were taken into consideration to enable them to find future employment.

In Victorian Britain, occupations such as piano tuning along with basket weaving, mat making and knitting were regarded as suitable occupations for blind people and were known as 'blind trades'. Some children were awarded scholarships to attend the Royal Academy of Music for the Blind in Norwood [11].

In *Mental Disability in Victorian England: The Earlswood Asylum 1847-1901* David Wright argues that the burden of care fell mostly on women, that is on mothers and sisters of the disabled, and that institutionalisation may well have followed a particular 'crisis of caring' within the

household, precipitated for example by a sibling leaving home.

D. Wright analyses the characteristics of families sending children to Earlswood according to whether they paid fully or partially for care or were admitted on an entirely charitable basis. Parents who paid for their children's care appear to have used the asylum as an experimental alternative to care at home, rather than as a dumping ground for unwanted relatives... Poor households who sent children to Earlswood were those in which care may have become impossible because of the lack of family support [5].

There is an opinion that the mid-Victorian expansion of asylumdom was a means of repressive social control. The information presented in D. Wright's investigation disputes the common assumption that Victorian asylums were transformed from educational to custodial institutions. It was stated that long stays were unusual and that the length of stay decreased over time. Some records offer that boys were admitted more often than girls.

Conditions of work were difficult but the financial remuneration was relatively good, and the asylum managers attempted to improve conditions in order to reduce the loss of employees to other institutions. Attendants were entirely unskilled and unemployable, and that asylum work constituted an occupation of last resort. But D. Wright in his research states that women often came to asylums from domestic service, and frequently left to take up superior

positions elsewhere. Male attendants often came from the armed services and many moved to county constabularies. Thus, this finding disputes the traditionally received wisdom that asylum workers were underpaid, unskillful, and uncaring.

Asylums were dependent on subscriptions and donations. They got subscriptions from individuals and companies. The Board was at the mercy of changing economic conditions and competition from alternative charities for idiot children that emerged in the last half of the nineteenth century. It attracted subscribers by accentuating in particular the educational and reclamational aspect of their work with idiots.

In Victorian era disabled people were more likely to be out of work than non-disabled people, they were out of work longer than other unemployed workers, and when they did find work it was more often than not low-paid, low-status work with poor working conditions. The overwhelming majority of disabled people were forced to depend on welfare benefits in order to survive. The disability benefit system did cover all the needs that disabled people experienced. As a result, disabled people faced economic deprivation, poverty and dependence. Disabled people did not have an opportunity to articulate their views. Thus, unemployment, a lack of money and dependence on others excluded disabled people from social activities typical of non-disabled community.

Comments

The 1834 Poor Law Act¹ – Some people welcomed it because they believed it would: reduce the cost of looking after the poor, take beggars off the streets, encourage poor people to work hard to support themselves. It ensured that the poor were housed in workhouses, clothed and fed. Children who entered the workhouse would receive some schooling. In return for this care, all workhouse paupers would have to work for several hours each day. However, not all Victorians shared this point of view. Some people spoke out against the new Poor Law, calling the workhouses 'Prisons for the Poor'. The poor themselves hated and feared the threat of the workhouse so much that there were riots in northern towns.

The 1845 Lunatics Act² – A UK Parliamentary Act which, with the County Asylums Act 1845, embodied mental health legislation in England and Wales until repealed by the Lunacy Act 1890. The Act established the Commissioners in Lunacy, a group of 11 members with 3 from the legal field, 3 from the medical field and 5 honorary members. The primary remit of the Commissioners was to inspect asylums and reach out to mentally ill patients in workhouses and gaols, mentally ill children in workhouses and single lunatics, and bring them into asylums for treatment, or, if they couldn't be brought in, at least monitor their treatment and mental condition.

The 1886 Idiots Act³ – It was intended to give "... facilities for the care, education, and training of Idiots and Imbeciles". The Act made, for the first time, the distinction between "lunatics", "idiots", and "imbeciles" for the purpose of making entry into education establishments easier and for defining the ways they were cared for. Before the Act, learning institutions for idiots and imbeciles were seen as either "licensed houses" or "registered hospitals" for lunatics, for which the parents of children hoping to enter would have to complete a form stating that they were "a lunatic, an idiot, or a person of unsound mind". Additionally, they were required to answer irrelevant questions and present two medical certificates. The Act was repealed by the Mental Deficiency Act 1913, by which time two further classifications had been introduced: "feeble-minded people" and "moral defectives".

References

1. Barnes Colin. Disabled People in Britain and Discrimination: A case for anti-discrimination legislation. C. Hurst & Co. 1991
2. Jones Christine. Local Population Studies. Publisher: Local Population Studies Society. Volume 87, Number 1, Autumn 2011, pp. 29-44.
3. Scull Andrew. The most solitary of afflictions: Madness and Society in Britain, 1700-1900. Yale University Press (1 May 2005), pp. 334-374.
4. Tooley Michael. Abortion and Infanticide. Clarendon Press. 1983.
5. <http://www.history.ac.uk/reviews/review/250>
6. <http://www.nationalarchives.gov.uk/education/resources/>
7. <http://www.nineteenthcenturydisability.org/about>
8. http://www.theinfolist.com/php/SummaryGet.php?FindGo=idiots_act_1886
9. <https://attitudes2disability.wordpress.com/2007/02/03/the-19th-century/>
10. <https://historicengland.org.uk/research/inclusive-heritage/disability-history/1832-1914/>
11. <https://remedianetwork.net/2014/10/21/abilities-first-institutions-for-disabled-children-in-victorian-and-edwardian-britain>
12. <https://www.rescare.org.uk/history-of-legislation-on-disability-2/>
13. Wright David. Mental Disability in Victorian England: The Earlswood Asylum 1847-1901. Oxford: Oxford University Press. 2001.

ГОРБАЧЕВ В.Г.

кандидат философских наук, доцент, кафедра философии, истории и политологии, Брянский государственный университет имени И.Г. Петровского
E-mail: vladi.gor@yandex.ru

GORBACHYEV V.G.

Candidate of Philosophy, Associate Professor, Department of philosophy, history and politology, Bryansk State University named after I.G.Petrovsky
E-mail: vladi.gor@yandex.ru

**МНОГОПАРТИЙНОСТЬ И ПАРЛАМЕНТАРИЗМ В РЕГИОНЕ: БРЯНСКАЯ
ОБЛАСТНАЯ ДУМА ТРЕТЬЕГО СОЗЫВА**

**PARLIAMENTARY SYSTEM AND MULTIPLICITY OF PARTIES IN THE REGION:
THE THIRD BRYANSK REGIONAL DUMA**

В данной статье рассматриваются вопросы, связанные с формированием и деятельностью Брянской областной Думы третьего созыва в контексте современной многопартийности в регионе.

Ключевые слова: Брянская область, Брянская областная Дума, выборы, многопартийность, парламентаризм.

This article reveals the issues connected with the formation and work of the third Bryansk regional Duma in the context of modern multiplicity of parties in the region.

Keywords: Bryansk region, Bryansk regional Duma, elections, multiplicity of parties, Parliamentary system.

Становление и деятельность Брянской областной Думы *третьего созыва* пока еще не отражена в исследовательской литературе, и это обедняет образы современной политической истории региона. Между тем, в ее опыте проявились определенные моменты специфики и тенденции, отличающие от своих «предшественниц» – Думы первого и второго созывов.

Выборы в Брянскую областную Думу третьего созыва проходили 10 декабря 2000 года. Наряду с этим, в тот же день имели место и выборы в органы представительной власти районов области, выборы глав администраций всех уровней, включая и Брянск. Особо важным фактором стали выборы главы Администрации Брянской области, где основная борьба развернулась между тремя кандидатами: Ю.Е.Лодкин, Н.В.Денин, Ю.А.Демочкин.

На обладание депутатскими мандатами областной Думы претендовало 236 кандидатов по 50 округам. Большинство из них были беспартийными, выдвинутые инициативными группами. От избирательных объединений более всего кандидатов выдвинула «Патриотическая Брянщина» (КПРФ и иные объединения), закрыв почти все округа. Своих кандидатов выдвигали также ЛДПР, движения «Единство», «Отечество», «Россия православная», «Социальная помощь и поддержка». Количество соискателей мандата было от 2 до 8 по разным избирательным округам. Программы кандидатов в депутаты публиковались в областных и районных газетах, финансируемых из областного бюджета, например, - в газете «Брянские известия» [1, с.2-3].

Вначале были избраны лишь 44 депутата на 50 мест. В 6-ти округах выборы были признаны не со-

стоявшимися, поскольку число голосов против остальных превысило количество голосов за кандидата, занявшего первое место среди всех претендентов по округу. Больше всего – 16 депутатских мандатов - получили выдвиженцы от «Патриотической Брянщины». Примерно половину мандатов обрели кандидаты, выдвигавшиеся от инициативных групп, поэтому партийная определенность здесь не всегда имела место. Больше трети мандатов оказалось у «директорского корпуса» (руководители таких известных в области предприятий, как «Дятьковский хрусталь», «Брянский мясокомбинат», «Клинцовский автокрановый завод», «Брянскспиртпром», «Брянсквтормет» и иные), около 20 процентов – у врачей и учителей, много – у руководителей сельхозпредприятий. Депутатом стал лишь один профессиональный юрист – адвокат С.И.Вороновский (г.Новозыбков). Из предыдущего – второго созыва Думы – лишь 9 человек сумели сохранить свой мандат [2, с.6; 3, с.4]. Судя по всему, в результатах прошедших выборов заметно дали о себе знать протестные настроения избирателей.

Состав новоизбранной Думы дал основание наблюдателям предполагать, что ведущую роль в ней (как и во втором созыве) будет играть коммунистическое большинство вместе с примкнувшей к нему частью «директорского корпуса», что позже и подтвердилось. Впрочем, в Думе образовалась и небольшая оппозиционная группа депутатов (Н.Д.Руденко, А.П.Бугаев, Л.К.Комогорцева, Н.В.Денин, В.И.Семенов, – всего 10-12 человек). Вообще, общий список кандидатов в областную Думу и общий перечень тех из них, кто сумел тогда получить мандат, может представлять немалый

интерес для исследователей. Так, двое из избранных депутатов – Н.В. Денин и В.И. Семенов – в декабре 2003 года были успешно избраны в Государственную Думу РФ по одномандатным округам, а Денин в 2004 году стал Губернатором Брянской области.

В последующем довыборы в областную Думу данного созыва проходили несколько раз. Это было в марте, апреле и августе 2001 года. В состав Думы тогда были избраны С.Н.Понасов, Ю.П.Петрухин, Л.Н.Гончарова А.А.Симонов и другие депутаты. В марте 2003 года вновь состоялись довыборы (по четырем округам в Бежицком и Советском районах областного центра), но они были признаны несостоявшимися из-за недостаточной явки избирателей (от 17 до 20 процентов при норме в 25 от общего списка). Оппозиция главе области Ю.Е.Лодкину увидела в этом признаки явного роста протестных настроений, «индикатор отчуждения» избирателей от власти и посчитала такой итог выборов «подарком» руководителю региона [4, с.1;2;6].

В целом, Дума третьего созыва доизбрана все же не была и работала в неполном составе (46 депутатов) до окончания срока своих полномочий. На своем очередном заседании 27 мая 2004 года она внесла изменения в Устав Брянской области, согласно которым численный состав областной Думы устанавливался в количестве 60 депутатов, избираемых на смешанной основе (по одномандатным округам и по партийным спискам).

10 декабря 2000 года имели место и выборы в *Брянский городской Совет*. В его состав на 32 места были избраны лишь 20 депутатов. Остальные были доизбраны только в марте следующего года, а возглавил Совет *В.И. Поляков*. Состав депутатского корпуса (вначале в его составе было 13 педагогических работников из 20. – *В.Г.*) дал повод наблюдателям назвать этот орган власти «педагогическим советом» с низким уровнем легитимности и большой зависимостью от исполнительной власти города [5, с.1;5].

На состоявшемся 26 декабря 2000 года первом заседании областной Думы третьего созыва ее председателем на альтернативной основе из двух кандидатур (*В.С. Демина* и *Н.В. Денин*) была избрана *В.С. Демина* (за нее было отдано 26 голосов, а 16 голосов – за Денина). Заместителями председателя стали *Д.К. Ковалев*, *В.В. Янкова* и *А.П. Политыкин* (он же стал и председателем Контрольно-счетной палаты, которая до конца 2006 года входила в структуру Думы). Своим представителем в Совете Федерации Дума утвердила председателя регионального отделения КПРФ *С.Н. Понасова* (он не смог избраться в Думу по Деснянскому округу в Бежицком районе Брянска, уступив лидеру брянских социал-демократов *Н.Д. Руденку*. – *В.Г.*). Сформировались также 7 постоянных комитетов:

по законодательству и правовому регулированию (председатель *А.И. Миненко*, заместитель – *А.Н. Костин*);

по бюджету, налогам и экономической реформе (председатель *Б.М. Бадыханов*, заместитель – *Ю.С. Городничий*);

по вопросам Чернобыля, экологии и чрезвычайным ситуациям (председатель *С.Г. Ковалев*, заместитель – *В.А. Тараканов*);

по вопросам промышленности, строительства, транспорта, связи и сферы обслуживания (председатель *Г.С. Абушенко*, заместитель – *А.П. Огнев*);

по аграрным вопросам и природопользованию (председатель *М.И. Ченин*, заместитель – *Н.В. Денин*);

по вопросам социальной политики и культуры (председатель *В.И. Конова*, заместитель – *В.В. Рыбников*);

по образованию, науке, связям с общественными организациями и СМИ (председатель *В.А. Кравченко*, заместитель – *Л.Н. Гончарова* [6, с.1]. Ранее подобного комитета в структуре Думы не было.

Поражение руководителя брянских коммунистов *С.Н. Понасова* оказалось для «Патриотической Брянщины» неожиданным и чувствительным. Им был подан иск в суд о признании выборов по своему округу недействительными, но требование не было удовлетворено. Оппозиционная же общественность увидела в этом событии ослабление авторитета и позиций коммунистов в регионе, изменение настроений избирателей. Впрочем, в региональную политику *Понасов* все же сумел возвратиться. В марте 2001 года он был избран депутатом по Дубровскому округу № 28 и вновь (с 25 апреля 2001 года) возглавил областную Думу (а *В.С. Демина* заняла должность представителя Брянской области в Совете Федерации РФ).

Вскоре после избрания председателем Думы *В.С. Демина* в одном из своих интервью заметила, что прежний – второй созыв областной Думы – сумел продемонстрировать свою «жизнеспособность», принял более двух сотен базовых и «вторичных» законов, но мало внимания уделял контролю за их исполнением. Поэтому, по ее мнению, требуется такой механизм, как депутатские слушания. А что же касается оппозиции, то без нее, как заметила *Демина*, и вовсе «неинтересно работать» [7, с.1-2].

В последующем, однако, в ходе своей деятельности областная Дума во многом повторила негативный опыт своей предшественницы первого и второго созывов. Явная неравновесность депутатских объединений, избыток депутатов-хозяйственников (часто зависимых от региональной власти), «единодушное» согласие с областной администрацией и большая зависимость от нее, неглубокая проработка многих из принимаемых документов, – даже этим вряд-ли можно исчерпать перечень слабых мест «третьей» Думы.

Известный брянский журналист *А.И. Кострыкин* выделяет и анализирует еще один важный штрих этой Думы: многочисленные скандалы в ней: «кадровый», «квартирный», «уставный», «регламентный» [8, с.4]. Эти события (а они не были эпизодическими) в негативном виде высветили депутатский корпус и обозначили в нем внутренние противоречия и конфликты, усилили его зависимость от исполнительной власти, понизили авторитет областного парламента в глазах общественности и избирателей.

Выше мы заметили о возникновении оппозиционно настроенной группы депутатов в составе областной Думы третьего созыва. По нашим наблюдениям, одним из основных предметов споров и конфликтов в Думе явился проект новой редакции *Устава Брянской области*. В своем первом варианте он был принят 26 января 1996 года, и теперь, по мнению авторов законопроекта (Администрации области. – В.Г.), нуждался в приведении в соответствии с новыми реалиями. Проект Устава был опубликован в областной печати (см. «Брянский рабочий». 2003. 18 янв. с.3-4) и породил заметный резонанс политической общественности. Новая редакция документа включила понятие высшего должностного лица Брянской области – «Губернатор области», посвятив этой правовой новелле отдельный раздел из 4-х статей.

Данный законопроект вызвал острое неприятие оппозиционной части депутатов (Н.Д. Руденок, Л.К. Комогорцева, Н.В. Денин и др.). Они увидели в нем попытку продлить срок полномочий главы области Ю.Е. Лодкина путем простой замены названия прежней должности («глава Администрации области») на новое название («Губернатор области»). В декабре 2002 года на заседании Думы данный проект Устава не смог пройти первое чтение: против него высказались многие депутаты, а некоторые и вовсе не голосовали (см. «Добрый день, Брянщина». 2002. 27 дек. С.1). 24 апреля 2003 года оппозиционные депутаты при обсуждении Регламента областной Думы покинули ее очередное заседание, сорвав этим и работу над Уставом. В областных СМИ была инициирована острая критика в адрес этой группы депутатов, снабженная соответствующей терминологией: «бунтовщики», «возмутительный демарш», «саботаж», «они думают только о себе», «непримиримый настрой на разрушение», «неймется господам» и т.п. [9, с.1].

В первом чтении Устав (в редакции от областной администрации) был принят в качестве основы лишь 29 мая 2003 года (см.: «Брянский рабочий». 2003. 4 июня. С.3-4). Окончательно же новый проект документа одобрили на заседании 24 июля того года (35 депутатов были за, а 9 – против). До этого имели место и иные варианты Устава – от Н.Д. Руденка (вместе с проектом областного закона о высшем должностном лице Брянской области) и «смешанный» (от совместной рабочей группы). Борьба вокруг новой редакции Устава Брянской области оказалась одним из самых заметных проявлений внутренней конфликтности в областной Думе третьего созыва и вокруг нее, в целом – явно позитивным сюжетом политического процесса в регионе. В дискуссию об Уставе были вовлечены областные СМИ, общественные объединения, рядовые граждане. Инициаторы проекта апеллировали к общественному мнению – например, в лице *Общественной палаты* при главе Администрации Брянской области, а оппозиция обращалась за поддержкой к *Независимой общественной палате* и к отдельным независимым печатным изданиям (например, – к газете «Добрый день, Брянщина») [10, с.3].

В имевших место конфликтах в областной Думе

и вокруг нее формировался определенный потенциал противоречий в региональной политической элите. Все более очевидной становилась своего рода «ось» этих противоречий, которая связывалась с фигурами двух местных политиков – Ю.Е. Лодкина и Н.В. Денина. В последующем это проявит себя в их остром противостоянии на губернаторских выборах в декабре 2004 года, которые оказались поворотными и символическими для Брянской области. Они означали значительное обновление политэлиты региона, которая ранее сформировалась вокруг КПрФ, но теперь на смену ей шло новое поколение политиков.

Как и во втором созыве, особое внимание депутаты уделяли проблемам *социальной политики*, занятости населения, сдерживанию роста тарифов и цен, особенно – масштабной программе газификации Брянской области, которая настойчиво проводилась по инициативе главы областной администрации Ю.Е. Лодкина при большой поддержке со стороны федерального Центра. С их активным участием были разработаны и приняты большой перечень областных целевых программ в сфере социальной политики. Это такие из них, как «Молодежь Брянщины», «Развитие образования Брянской области на 2001-2003 годы», «Социальная поддержка и реабилитация инвалидов», «Обеспечение населения Брянской области питьевой водой», «Школьный учебник», «Одаренные дети», «Санитарно-эпидемиологическое благополучие населения Брянской области», «Развитие физической культуры и спорта», «Готов к труду и обороне» и другие. В октябре 2003 года областная Дума учредила новую награду – почетный знак Брянской области «Материнская слава». В июне 2004 года было принято обращение областной Думы к Президенту РФ, Правительству РФ, Государственной Думе и Совету Федерации о недопустимости проведения Правительством страны реформ в социальной сфере, ухудшающих положение граждан.

Благодаря совместным усилиям Администрации области и областной Думы удалось снизить остроту проблем в системе *регионального образования*, которые в 90-е годы были источником многочисленных протестов со стороны педагогов. Так, к 2001 году были погашены долги учителям по зарплате, а к их ежегодному отпуску стало выплачиваться пособие в размере 1.000 рублей. Были приняты целевые программы «Школьный учебник», «Школьный автобус», «Школьная мебель», стала происходить интенсивная компьютеризация школ и подключение их к Интернету. Были разработаны областные программы «Улучшение жилищных условий медицинских работников и работников образования», «Развитие Брянского института повышения квалификации работников образования», проекты программ «Развитие Брянской государственной сельскохозяйственной академии», «Развитие Брянского государственного университета имени акад. И.Г.Петровского на 2002-2004 годы». В связи с проведением 27 февраля 2001 года Всероссийской акции протеста работников образовательных учреждений было принято совместное

Заявление администрации Брянской области и областной Думы в поддержку этой акции в части требований повышения зарплаты, стипендий и пособий (см. «Брянские известия». 2001. 27 февр. С.1). 28 апреля 2003 года депутаты направили обращение к Президенту РФ, Совету Федерации и Государственной Думе с призывом не допустить передачу профессиональных училищ и лицеев в ведение регионов, полагая, что это крайне отрицательно скажется на начальном профобразовании.

По-прежнему очень актуальной для региона оставалась проблема ликвидации последствий *чернобыльской аварии*. В связи с этим значительный резонанс вызвали попытки внесения определенных изменений и дополнений в федеральный закон «О социальной защите граждан, подвергшихся воздействию радиации вследствие катастрофы на Чернобыльской АЭС». Острая полемика имела место вокруг так называемой «дозовой концепции» измерения уровня облучения населения, которая, по мнению руководителей Брянской области, посягает на конституционное право граждан жить в здоровой и безопасной среде. В связи с этим 29 мая 2001 года было принято обращение Брянской областной Думы к Госдуме РФ с призывом не вносить такого рода изменения в названный выше федеральный закон, учитывая тяжелую ситуацию в юго-западных районах Брянской области, несовершенство методик измерения уровня облучения, дефицит финансирования чернобыльских программ и иные обстоятельства [11, с.2]. В последующем настойчивые обращения и иные инициативы подобного рода продолжали иметь место. Указанный нами федеральный законопроект осенью 2004 года был все же отозван и направлен на переработку [12, с.1-2].

В работе областной Думы заметное место нашла и проблема ликвидации запасов химического оружия на военной базе вблизи Почеп. В течение ряда лет она являлась источником общественной напряженности, вызывая различные протесты и иные акции местных жителей.

За время своей работы депутаты областной Думы третьего созыва приняли 376 различных законов и 1.585 постановлений, и эти показатели схожи с показателями второго созыва. Среди законов можно выделить такие, как «О выборах Губернатора Брянской области», «О выборах глав муниципальных образований в Брянской области», «О Красной книге Брянской области», «О по-

требительской корзине в Брянской области», «Об установлении Дня Брянской области», «Об избирательной комиссии Брянской области», «О местном референдуме Брянской области», «Об охране здоровья населения Брянской области», «О мерах социальной поддержки ветеранов в Брянской области», «О промышленной политике в Брянской области», «Об обороте земель сельскохозяйственного назначения». Был также принят закон «Об Уполномоченном по правам человека в Брянской области», и в декабре 2003 года на эту должность областная Дума утвердила *Б.М. Копырнова* (до этого он являлся заместителем главы Администрации области – *В.Г.*).

Заметим, что текущая деятельность Думы данного созыва стала освещаться подробнее и обстоятельнее. Так, в 2001 году в зале заседаний была установлена система электронного голосования. В ноябре того же года в структуре Думы вместо пресс-службы был создан информационно-аналитический отдел (*Ж.В.Митрошина*). В последующем материалы этого отдела стали одним из важнейших источников сведений о работе областного парламента. В областной газете «Брянские известия» стали публиковаться не только повестки дня, но и развернутые отчеты о заседаниях областного парламента и принимаемые им решения, материалы о работе комитетов.

Областная Дума третьего созыва уже не была такой «однополярной», как ее предшественницы первого и второго созыва, хотя в ней и не сложилась развитая фракционность. В ней все же сформировалась оппозиционная группа депутатов, которые действовали достаточно организованно и активно. В связи с этим конфликтность третьего созыва носила не столько внешний, сколько внутренний характер, подпитываясь отношениями внутри самого депутатского корпуса. В последующем (в работе Думы четвертого созыва. – *В.Г.*) это проявится наиболее зримо и полно, но будет связано с иными причинами.

20 ноября 2004 года состоялось последнее – 50-е по счету – заседание Брянской областной Думы третьего созыва. Его очень насыщенная повестка дня (85 вопросов) дает общее представление о содержании работы областной Думы и общей структуре ее рабочей повестки дня, об актуальных проблемах региона того времени [13, с.3].

Библиографический список

1. Повестка дня 50-го заседания Брянской областной Думы // *Брянский рабочий*. 2004. 24 нояб.; Сведения о зарегистрированных кандидатах в депутаты Брянской областной Думы // *Брянские известия*. 2000. 16 нояб.; 17 нояб.
2. Смотрите, кто пришел! // *Брянский перекресток*. 2000. 14 дек.
3. Своих избранных надо знать в лицо! // *Брянский рабочий*. 2002. 18 июня.
4. *Чистов А.* «Подарок» губернатору // *Брянский перекресток*. 2003. 26 март.
5. *Плотников А.* Новый горсовет – это педсовет // *Брянское время*. 2000. 15 дек.
6. *Захарова Е.* Ждали – ждали... Не дождались! // *Брянские известия*. 2000. 28 дек.
7. Валентина Демина: «Желаю, чтобы каждый брянец в наступившем году стал жить лучше» (интервью) // *Брянские известия*. 2001. 5 янв.
8. *Кострыкин А.* «Аморалка» по-думски // *Брянский перекресток*. 2003. 14 мая.
9. *Кравченко В.* Кому работа, а кому – игра в политику // *Брянский рабочий*. 2003. 24 мая.
10. Обращение Независимой общественной палаты к жителям Брянской области // *Добрый день, Брянщина*. 2003. 24 янв.

11. Обращение Брянской областной Думы к Государственной Думе Федерального Собрания Российской Федерации // Брянские известия. 2001. 8 июня.
12. *Кобец В.* Победа Лодкина – победа брянских чернобыльцев! // Брянский рабочий. 2004. 24 нояб.
13. Повестка дня 50-го заседания Брянской областной Думы // Брянский рабочий». 2004. 24 нояб.

References

1. Agenda of the 50th meeting of the Bryansk region дума//Bryansk worker”. 2004. 24 нояб.; The information about the registered candidates of the Bryansk region дума//the Bryansk news. 2000. 16 Nov.; 17 Nov.
 2. Watch who came! //Bryansk intersection. 2000. 14 Dec.
 3. The elects should be known by sight! // Bryansk worker. 2002. June 18.
 4. *Chistov A.* “Gift” to the governor//Bryansk intersection. 2003. 26 March.
 5. Carpenters And. The new City Council is a teachers’ meeting//the Bryansk time. 2000. 15 Dec.
 6. *Zakharova E.* Waited - waited ... Did not wait! // Bryansk news. 2000. 28 Dec.
 7. Valentina Dyomina: “I wish that each resident of Bryansk in the come year began to live better” (interview)//the Bryansk news. 2001. 5 January.
 8. *Kostykin A.* “amoral behavior” in a Duma way//Bryansk intersection. 2003. May 14.
 9. *Kravchenko V.* To whom work, and to whom – a game in policy//the Bryansk worker. 2003. May 24.
 10. The appeal of Independent public chamber to residents of the Bryansk region//Good afternoon, the Briansk region. 2003. 24 January.
 11. The appeal of the Bryansk region дума to the State Duma of Federal Assembly of Russia//the Bryansk news. 2001. June 8.
 12. *Kobets V.* Pobeda Lodkina – a victory of the Bryansk Chernobyl veterans! // Bryansk worker. 2004. 24 Nov.
 13. Agenda of the 50th meeting of the Bryansk region дума // Bryansk worker”. 2004. 24 Nov.
-

УДК 94(47).084.6

UDC 94(47).084.6

ДОЛГОВА В.Н.

кандидат исторических наук, кафедра гуманитарных дисциплин, Орловский государственный университет имени И.С.Тургенева (Карачевский филиал)
E-mail: dolgovaveronika@mail.ru

DOLGOVA V.N.

Candidate of History, Department of Humanities, Orel State University named after I.S.Turgenev (Karachevsky branch)
E-mail: dolgovaveronika@mail.ru

КИЕВСКАЯ РУСЬ В РАБОТАХ СОВРЕМЕННЫХ УКРАИНСКИХ И РОССИЙСКИХ ИСТОРИКОВ

THE KIEV RUSSIA IN THE WORKS OF MODERN UKRAINIAN AND RUSSIAN HISTORIANS

В статье предпринята попытка изучить современную историографию Киевской Руси через анализ работ украинских и российских исследователей.

Ключевые слова: Киевская Русь, Киев, центры возникновения государственности у восточных славян, призывание варягов, деятельность первых варяжских князей.

It is attempted in this article to explore the contemporary historiography of Kiev Russia by the means of the analysis of the scientific works of the Ukrainian and Russian researchers.

Keywords: the Kiev Russia, Kiev, the centers of the occurrence of the statehood at the eastern Slavs (at the east Slavs), the conglomerate of the konungs (kings), calling the Vikings, the activity of the first Varangian princes.

Киевская Русь, первое государственное объединение на территории восточных славян, является одним из противоречивых вопросов российской и украинской исторической науки. Изучение выбранной темы позволяет ответить на ряд важных вопросов: что способствовало формированию государственности у славян; где были центры государственности – на юге или севере; какой характер имело первое государственное объединение восточных славян; кто был основателем первой киевской княжеской династии и другие. Кроме того, изучение истории своего государства способствует формированию патриотизма и развития исторического мышления.

Целью работы являлось исследовать современную историографию Киевской Руси. Исходя из цели, задачи исследования сводилось к следующему:

- изучить взгляды российских и украинских ученых относительно центров возникновения Древнерусского государства;
- охарактеризовать характер первого государственного образования восточных славян;
- изучить вопрос относительно деятельности первых киевских князей; существование Рюрика, и специфику взглядов современных украинских и российских историков по вопросу возникновения Киева.

Научная публикация написана с помощью различной литературы: монографий, учебников, а также научных публикаций за последние годы. Предметом исследования является историография Киевской Руси, то есть анализ взглядов современных российских и украинских ученых на возникновение и развитие Киевской Руси. Объектом исследования стали исторические труды украинских и российских историков с XVIII по XX

века, в которых рассматривается проблема образования, характера Древнерусского государства и деятельность первых киевских князей.

Методологической основой исследования был принцип научного историзма и объективности, которые позволили воссоздать картину изменения взглядов российских и украинских историков по вопросу возникновения и развития Киевского государства. При изучении выбранной проблематики в работе использовались следующие методы исторического познания – проблемно-хронологический, сравнительно – исторический, факторный, биографический.

Практическая значимость работы заключается в том, что представленные материалы, положения и выводы могут быть использованы в процессе дальнейшей разработки темы, при рассмотрении вопросов, связанных с историей культуры России соответствующего периода. Основные положения и выводы работы могут привлекаться в процессе преподавания отечественной и всеобщей истории, при написании обобщающих трудов и монографических исследований по истории России и Украины, организации выставок и музейных экспозиций.

Следует сказать, что одним из острых вопросов современной историографии является вопрос о центрах возникновения государственности у восточных славян. Так, российский исследователь, доктор исторических наук Г.Г. Скрынников в своей публикации «Древняя Русь. Летописные мифы и действительность» (1997) отрицает, что Киев был основан в V веке Кием. Он утверждает, что Киев возник позже, чем новгородские Ладога и Руса, а первые достоверные упоминания о городе датируются серединой X века. Обращаясь к ранним и

достоверным источникам, Скрынников связывает возникновение Самватаса – Киева с хазарским завоеванием Нижнего Поднепровья. Таким образом, основателями города были хазары, ибо малочисленное племя полян не могло защитить свою крепость от натиска степняков.

Исходя из скандинавских источников, Киев был менее известным, чем Новгород, поскольку топоним «Хольград» принадлежит к первой половине XI века, а «Каснугард» ко второй половине XII века. Скандинавы, русы освоили Северную Русь раньше, чем Южную, отсюда пошел обычай сажать на новгородский престол старшего сына. Нельзя также утверждать, что Новгород был столицей, поскольку в середине X века древнерусское государство, находилось в процессе становления и не имело ни княжеской столицы, ни династии [6].

Современный украинский исследователь, доктор исторических наук Алексей Толочко в своей работе «Химера Киевской Руси», опубликованной в российском журнале «Родина» в 1999 году отмечает, что «рожденный в лоне российской науки, термин «Киевская Русь» получил популярность в украинской историографии во второй половине XIX века. Одним из первых, кто отрицал это, был Михаил Сергеевич Грушевский, который в своей работе «История Украины» (1904), заявил о неправильности русской традиционной схемы истории. Согласно его точке зрения, Киевская Русь продолжила себя не в Ростово – Суздальском периоде, а в истории Галицко-Волынского княжества XIII века и литовско-польском периоде XIV–XV вв. В советский период в исторической науке господствовала идея, что Киевская Русь была колыбелью трех братских народов – русского, украинского и белорусского. В данный период преобладали концепции феодального, классового характера Киевской Руси. Распад Киевского государства был связан с началом феодальной раздробленности XII–XIII вв. Говоря о современной, украинской науке, Толочко указывает, что сейчас среди украинских историков идет упрощенное воспроизведение схемы М. Грушевского, «Киевская Русь» изображается как государство, созданное украинским этносом и исключительно ему принадлежащая [7].

Украинский ученый Александр Моця в публикации «Русь на Днепре» (1999), утверждает, что центром объединения восточных славян в единое государство был юг. Так пишет он, еще советский историк Б. Греков считал, что процесс развития феодальных отношений в Поднепровье, Поволховье шел быстрее, чем на севере в районе Новгорода. Подобной точки зрения придерживался и другой советский историк П. Рыбаков, утверждая, что уже в II–V вв. на юге существовало передовое земледелие борисфенов, предков славян. Термин «Русь», согласно точки зрения А. Моцы, также имеет украинское происхождение и изначально термин обозначал земли Киевщины, полянской земли. Со временем данный термином стали называть все земли, вошедшие в состав государственного объединения.

Моця указывает, что многие российские историки связывали происхождение понятия «Русь» с

Поднепровьем, среди них А.Н. Насонов, Б.А. Рыбаков, В.А. Кучкин. Утверждая правильность своего вывода, что Русь на Днепре в IX–X веках была центром объединения славян, Моця приводит следующие аргументы. Во-первых, если анализировать «Повесть временных лет», то можно заметить, что термин «Русь» употребляется только на юге, районы Приладожья и Новгорода называются «новгородская земля». Во-вторых, варяжские погребения преимущественно находятся в Поднепровье. Итак, делает вывод историк, это был центр проживания варягов [2].

Интересную точку зрения высказывает современный российский историк Валентин Лаврентьевич Янин, академик, действительный член Российской Академии Наук. В своей статье «Русь на Волхове», опубликованной в 1999 году, опираясь на данные археологических раскопок, он делает выводы, что варяжские князья никогда не собирали дань в районах Новгорода. Янин выступает против «киевоцентризма» Грушевского и высмеивает П. Рыбакова, который утверждал, что Новгород был построен киевлянами для защиты северных рубежей. В. Янин убежден, что государство, которое образовалось на севере в результате призвания варягов, базировалась на точном соблюдении киевским князем договора о призвании. Это стало причиной того, что новые правители в лице Олега устремились на юг и основали Киевскую державу, которая возникла в результате завоевания. Таким образом, на землях славян возникли два государственных образования. Первое с центром в Киеве, где была монархическая власть. Второе – с центром в Новгороде, где до Ивана III процветала боярская демократия [10].

В другой своей статье «У истоков новгородской государственности» В. Янин, рассматривая взаимоотношения варяжских князей с Новгородом, отмечал, что при призвании варягов, с ними был подписан договор, который ограничивал их права при управлении славянскими землями. Начало политической самостоятельности Новгорода он связывает с Ярославом Мудрым, который как известно, в своей борьбе против Святополка Окаянного, обратился к новгородцам за военной помощью. За оказанную помощь в междоусобной войне новгородцы получили ряд послаблений. Интересным является также тот факт, что до XII века новгородский князь не имел земельных владений в этом регионе и не мог принимать решения, в частности по уголовным делам без согласия посадника. На основании новгородских раскопок, в результате которых были найдены бирки, принадлежавших собирателю дани, Янин пришел к выводу, что в отличие от южных земель, где налоги собирал князь и его дружина, в новгородской земле этим занимались сами новгородцы и часть собранного отдавали своему князю по договору. Это также свидетельствует о наличии определенной политической самостоятельности Новгорода в составе Киевской Руси.

Российский исследователь А.А. Горский, доктор исторических наук, сотрудник Института российской истории Российской Академии наук в

публикации «Государство или конгломерат конунгов» (1999) обращается к вопросу характера первого государственного образования восточных славян. Он пишет, что все исторические взгляды относительно Руси X века условно можно разделить на три группы. Сторонники первой точки зрения считают, что Киевская Русь в этот период была государством с центром в городе Киев. К ним относятся Толочко П.П., Свердлов М.Б., Котляр Н.Ф. Представители второго направления утверждают, что Киевская Русь была по характеру конгломерат конунгов. Данная точка зрения отражена в работе Г.Скрынникова «История Российская IX-XVIII вв.» (М., 1997). Согласно третьей точке зрения (представитель В.Прицак), Киев стал столицей варяжских князей только в 30-е годы X века.

Таким образом, утверждает А. Горьский, Восточно-Европейская равнина в X веке была подчинена русским князьям, которые были родственниками Игоря Старого. На данных землях было три центра: в Поднепровье – Киев, в Поволжье – Новгород, в Верхней Поволжье – Смоленск. К Среднему Поднепровью принадлежали Чернигов, Переяславль, Любеч, Вышгород, Витичев. Под властью киевских князей находились только поляне, северяне и часть кривичей, другие племена восточных славян сохранили внутреннюю самостоятельность и власть, но имели обязанность уплачивать дань киевскому князю. Киевская Русь как государство сформировалась в конце X века, когда были ликвидированы местные княжества. С начала X века Киев стал признанным центром Руси [1].

Следует сказать, что современные украинские ученые подвергают критике теорию Емельяна Иосифовича Прицака (1919-2006 гг), выходца из Украины, профессора Гарвардского университета в США. Последний, как отмечает украинский исследователь Шостак М.В., выдвинул своеобразную теорию, согласно которой появление древнерусского государства следует рассматривать «как исторический эксперимент в рамках общей системы», на который повлияли четыре важные исторические события:

1. появление в истории франков, фризов и англосаксов;
2. образование степной империи нового типа – Аварского союза;
3. вторжение арабов в бассейн Mare Nosturm, а хазар – в Восточную Европу;
4. целая сеть разрушений – Аварской державы, империи Карла Великого.

Считая дискуссии норманистов и антинорманистов бесплодными, А. Прицак связывал появление Киевской Руси и самого термина «Русь» с рутено-фризско-норманской торговой компанией, которая сформировалась в Галлии под названием «Русь». Опираясь на Баварского географа (источник IX в.), этот этноним он выводит от Родез (Рутении), что находился в южной части Центральной Франции. Другое происхождение слова «Русь» он видит в кельтском этнониме Рут (г). Историческими носителями названия Рутзии (Ruzzi), согласно Прицаку, фризские купцы, которые вели транс-

европейскую торговлю, смешавшись со скандинавами, образовали на Волге политическое объединение, которое впоследствии славянизировалось и развилось в государство русов. В своем труде историк, анализируя происхождение термина «Русь», приходит к выводу: «Ярослав начал также превращать Русь и территориальную общность путем осаживания княжеской путешествующей жены на киевской, черниговской и Переяславской землях. Как результат таких действий названия «Русь» и «Русская земля», что засвидетельствованы во второй половине XI века. и бытовали в XV, употреблялись теперь в новом значении, а именно исключительно о Южной Руси (нынешняя Украина)» [9]

Историю каганата русов, американский исследователь разделит на три этапа: волжский период (839-930 гг.), днепровский (930-1036 гг.) и киевский (1036 -1169 гг.). На протяжении первых двух фаз русы владели преимущественно торговыми путями и племенами, а не территориями, третья фаза – это начало культурной консолидации Руси и попытка ее «национализации».

Спорным вопросом в историографии современного периода Киевской Руси является вопрос существования легендарного Рюрика. Согласно исторической традиции, которая поддерживалась известными дореволюционными российскими учеными Н. Карамзину, С.М. Соловьевым, Н. Ломоносовым, А. Ключевским, Рюрик считался основателем первой княжеской династии на Руси. Во всех дореволюционных учебниках по истории рассказывалось о легендарном призвании варягов для управления новгородскими землями в 862 году. В современной российской историографии существование Рюрика отрицается.

Так, в 1991 году в России вышла публикация Андрея Никитина «Первый Рюрик – миф или реальность». Согласно «Повести временных лет» в 862 году произошло призвание варягов во главе с братьями Рюриком, Синеусом, Трувором. Сначала Рюрик находился в городе Ладога, после смерти братьев основал Новгород (Ильмень). Среди историков давно возникает вопрос, были ли у Рюрика братья, поскольку они достаточно быстро сходят со страниц летописи, умирая через два года после призвания без потомков. Скорее всего, отмечает российский ученый, Рюрик, Синеус, Трувор – это неправильное толкование текста древнескандинавского источника «Рюрик с дружиной». Также берется под сомнение существование самого Рюрика. Он ничем себя не прославил, неизвестно от чего он умер, сразу же после его смерти Олег с Игорем оставляют Новгород с целью завоевания Киева. Сам Новгород основанный Рюриком, исчезает со страниц летописей. Есть версия, что варяги были изгнаны с русских земель сразу же после подавления восстания Вадима. Сам Вадим – лицо мифическое, также возможно неправильное прочтение самого летописи, производное от слова «вадить» – «подстрекать» [4].

В результате А. Никитин делает предположение, что сюжет о призвании варягов, скорее всего, заимство-

ван Нестором из какого-то иностранного источника. Вывод подтверждается одним из известных литературоведов советского периода, академиком Д.Лихачевым. Издавая «Повесть временных лет» в 1950 году, он указывал, во-первых, на то, что, являясь учредителем варяжской династии, второй раз имя Рюрик появляется только на страницах «Задонщины» в XV ст. Во-вторых, в известных литературных памятниках («Слово о законе и благодати» митрополита Иллариона и «Памяти и похвале князю русскому Владимиру»), родоначальником киевских князей именуется Игорь Старый. В-третьих, Рюрик – это имя нетрадиционное для дальнейших киевских, русских князей, в отличие от Игоря и Олега, второй Рюрик возникает лишь в XI веке и им является князь Ростислав Владимирович.

Более трех столетий идет спор норманистов и анти-норманистов. Одним из полемических вопросов является вопрос о происхождении самих варягов. Обобщая все точки зрения, Никитин отмечает, что существуют три версии: первая, что варяги – это скандинавы, вторая – это ословяненные кельты, третья – это западные славяне. Подтверждая последнюю теорию, Никитин пишет, что семантика слова «Рюрик» происходит от «Рорик», «Роерик» – «берег» и связана со славянами-оборотами, проживавших на юго-западном побережье Балтии и имели за эмблему сокола. Это подтверждается раскопками В.Янина, свидетельствуют, что Псковско-Новгородская земля была заселена в VIII веке в результате мощной волны переселенцев из южных и юго-западных берегов Балтии. Причиной миграции были давление немецких и франкских государств на славянские племена, что сопровождалось насильственной христианизацией и карательными походами, а также набеги викингов, побудившие найти спокойное место для проживания. В результате внутренние области Новгорода, Пскова и Белоозера, по мнению историка А.Г. Кузьмина, были заселены оборотами, померанами и варягами, которые и стали легендарными варягами или фризами [4].

В отношении лица Олега, А. Никитин в другой своей статье «Олег – князь или воевода» пытается разобраться, какой титул носил известный создатель Киевского государства, и здесь он оспаривает утверждение характерное для современных украинских учебников, где Олег называется новгородским князем. Никитин высказывает свои мысли относительно текста «Повести временных лет», касающиеся Олега. Так, первое летописное упоминание Олега связано со смертью Рюрика в 879 году. Возможно, он был братом матери Игоря, в связи с чем за малолетства управлял страной, отстаивая общие интересы. Его поход на Киев в 882 году был не запланированным действием, а скорее бегством из Новгорода, об этом же свидетельствует тот факт, что в опасный поход Олег чего взял малолетнего Игоря. Скорее всего, главной целью похода 882 года был не Киев, а Константинополь. Хитрость Олега по захвату Киева, когда он представился купцом и выманил Аскольда и Дира, была обусловлена тем, что он не имел в наличии достаточно воинов, чтобы напасть открыто.

Фраза Олега при убийстве Аскольда и Дира, что они «не настоящие князья», наводит на мысль о том, что последние могли править на киевской земле только от имени Рюрика.

В 907 году во время похода Олега на Константинополь его единственными союзниками были только славяне. Войско Олега прославилось в этом походе особой жестокостью, так что русов стали отождествлять со скандинавами. Говоря о победе над Византией в 907 году и заключения договора, А. Никитин приходит к выводу, что, возможно, никакой победы не было, а Олег просто присвоил себе чужую славу. Существует три версии смерти Олега, исходя из скандинавских источников – «он умер за морем», вторая точка зрения – он погиб от укуса змеи, которая выползла из-под черепа любимого коня недалеко от Киева, третья – он погиб после похода 907 года. Само имя Олег происходит от болгарского Олгу – «большой». Таким образом, Никитин утверждает, что Олег, как летописная фигура, более литературный, чем исторический персонаж [3].

Другой крупной работой, посвященной деятельности Олега, является публикация члена корреспондента Академии Наук СССР, директора Института истории СССР Анатолия Петровича Новосельцева «Образование Древнерусского государства и его первый правитель» (1991). Исследуя начальный период развития государственности у славян, Новосельцев пришел к выводу, что единственной реальной фигурой среди первых варягов – правителей был Олег, существование которого подтверждено иностранными источниками. Исходя из современных исследований, Олег – это литературный герой, образ которого составлен из упоминаний о нем. Все источники об Олеге можно разделить на две группы. Первая, русские – «ПВЛ», Новгородская летопись, где нет единства в датах, в том числе и в вопросе о причине и дате смерти Олега. Вторая группа – мусульманские, византийские и хазарские источники.

Эпоха викингов и их завоевательные походы на Западную Европу датируются VIII-IX веками. Норманны по своему развитию находились на стадии военной демократии. Поскольку восточные славяне и варяги находились на одном социальном уровне, то варяги не могли принести им государственность и высшую культуру. Возможно, варяги были призваны для того, чтобы отбить угрозу завоевания хазарами.

Российский исследователь, доктор исторических наук Г.Г. Скрынников в своей публикации «Древняя Русь. Летописные мифы и действительность» (1997) также рассматривал вопросы деятельности первых киевских князей. Три договора, пишет Скрынников, заключенные русами с Византией, показывают внутреннее устройство княжества. В 944 году Игорь принял титул «каган», но византийцы при заключении договоров, именовали его как князя, а Константин Багрянородный, говорит о нем как о архонте – владельце, управителе провинции. Отсюда можно сделать вывод, что в середине X столетия ни династия, ни княжеская боярская иерархия на Руси еще не сформировалась [6].

Выводы. В наше время изучения Киевской Руси продолжается. Противоречащими вопросами остаются вопросы существования Рюрика, общественный статус Олега, около каких центров на Волхове или Днепре формировалось древнерусская держава, какая политическая форма характерна для Киевской Руси, проблема основания Киева. Российские ученые поддерживают советскую традицию и считают, что Киевская Русь была колыбелью украинского, русского, белорусского народов. Среди украинских ученых есть сторонники взглядов известного дореволюционного историка Н. Грушевского, который считал, что Киевская Русь является первым государственным образованием только украинцев, история России начинается позднее и связана с Владимиро-Суздальским и Московским княжествами.

Среди украинских ученых (А. Моця, П. Толочко) распространено мнение, что центром государственности должны считать земли полян, но данный взгляд критикует российских ученых. Янин, который, опираясь на археологические и летописные источники, считает, что государственность зародилась на новгородской земле.

Спорным вопросом остается основания Киева. А. Прицак, Г.Г. Скрынников говорят о хазарскому основании города. Данную точку зрения оспаривает П.П. Толочко, утверждает что эта теория не подкреплена археологическими данными. Отрицается и дата основания украинской столицы, в украинской науке это V век, Г.Г. Скрынников считает, что это произошло в X веке.

В советской исторической науке господствовало утверждение, что Киевская Русь возникла в 882 году, была феодальной страной, где распространялась монархическая власть, российские исследователи Г.Г. Скрынников, А. Горский считают что единого государства Киевской Руси не существовало. А. Горский считает что до конца X века существовал конгломерат конунгов.

Современные исследователи отрицают существование Рюрика. Российский исследователь А.П. Новосильцев считает, что Олег был единственной реальной фигурой среди первых варягов, А. Никитин утверждает, что Олег более летописное фигура, чем исторический персонаж.

Библиографический список

1. Горский А. А. Государство или конгломерат конунгов // Вопросы истории. 1999. №6. С. 43 – 46.
2. Моця А. Русь на Днепре // Родина. 1999. №8. С.18 – 21.
3. Никитин А. Олег – князь или воевода // Наука и религия. 1991. №6. С. 32 – 37.
4. Никитин А. Первый Рюрик – миф или реальность // Наука и религия. 1991. №4. С. 34 – 40.
5. Прицак О. Происхождение Руси. Древние скандинавские источники (кроме саг). К.: Обереги, 1997. 1080 с.
6. Скрынников Р. Г. Древняя Русь. Летописные мифы или действительность // Вопросы истории. 1997. №8. С. 3 – 13.
7. Толочко А. Химера Киевской Руси // Родина. 1999. №8. С. 29- 33.
8. Толочко П. Спорные вопросы ранней киевской Руси [Электронный ресурс] // режим доступа // http://old-ru.ru/articles/art_29.htm
9. Шостак М. В. Концепция формирования Киевской Руси в трудах Омеляна Прицака «Происхождение Руси. Древние скандинавские источники (кроме саг)» [Электронный ресурс] / М. В. Шостак // режим доступа // <http://www.info-library.com.ua>
10. Янин В. Русь на Волхове // Родина. 1999. №8. С. 22 – 24.

References

1. Gorsky A.A. State or the conglomerate of the konungs (kings) // Questions of history. 1999. №6. Pp. 43-46.
2. Motsya A. Russia on the Dnieper // Homeland. 1999. №8. Pp. 18- 21.
3. Nikitin A. Oleg – the prince or the governor // Science and religion. 1991. №6. Pp. 32-37.
4. Nikitin A. The first Rurik - Myth or Reality // Science and religion. 1991. №4. Pp. 34-40.
5. Pritsak O. Origin of Russia. The ancient Scandinavian sources (except of sagas). K.: Wards, 1997. 1080 p.
6. Skrynnikov R.G. Ancient Russia. Chronicles myth or reality // Questions of history. 1997. №8. Pp. 3-13.
7. Tolochko A. Chimera of the Kiev Russia // Homeland. 1999. №8. Pp. 29-33.
8. Tolochko P. Controversial issues of the early Kiev Russia. [Electronic resource]. Access Mode: http://old-ru.ru/articles/art_29.htm
9. Shostak M.V. The concept of formation of the Kiev Russia in the works of Omelyan Pritsak “The Origin of Russia. The ancient Scandinavian sources (except of sagas) [Electronic resource]. Access Mode: <http://www.info-library.com.ua/>
10. Janine B. Russia on the Volkhov // Homeland. 1999. №8. Pp. 22 -24.

ЖЕЛТИКОВА И.В.

кандидат философских наук, доцент, кафедра философии и культурологии, Орловский государственный университет имени И.С.Тургенева
E-mail: inga.zheltikova@gmail.com

ZHELTIKOVA I.V.

Candidate of Philosophy, Associate Professor, Department of Philosophy and culturology, Orel State University named after I.S. Turgenev
E-mail: inga.zheltikova@gmail.com

СОЦИАЛЬНАЯ СПЛОЧЕННОСТЬ КАК ОБРАЗ БУДУЩЕГО РОССИИ 20-40-Х ГОДОВ XX ВЕКА

SOCIAL COHESION AS AN IMAGE OF THE FUTURE OF RUSSIA IN 20-40-IES OF THE XXTH CENTURY

В статье рассматривается образ будущего России, сформированный в период 20-х - 40-х годов XX века. Основными чертами этого образа выступает сильное государство, контролирующее все сферы жизни общества, нивелирование личностного начала в пользу коллектива, плановая экономика. Особое внимание в статье уделяется развитию этого образа будущего в среде евразийцев, общим моментам в социальных ожиданиях советского общества и эмигрантского движения.

Ключевые слова: образ будущего, социальные ожидания, советское общество 20-х–40-х годов XX века, коллективистская утопия, Евразийство.

The author considers the image of the future of Russian which was formed during the 20's - 40's of the XX century. The main features of this image are strong state which controls all aspects of the society, leveling the personal principle in favor of the collective, the planned economy. The author pays special attention to the development of the collectivist image of the future among Eurasians and general points that are present in the social expectations of the Soviet society and emigration.

Keywords: image of the future, social expectations, Soviet society of 20's–40's. Twentieth century collectivist utopia, Eurasianism.

Самоопределение любой культуры включает в себя две группы темпоральных ориентиров – образ прошлого и образ будущего. Образ прошлого как представление о событиях, определивших сегодняшнее состояние культуры, содержит, наряду с историческим знанием, исторические мифы, стереотипы, эмоциональные оценки событий и процессов, представления о причинно-следственных связях и исторических закономерностях. Образ будущего отражает то, какой видится перспектива сегодняшнего дня, что в нем оценивается как достойное продолжения и развития, что вызывает опасения. Представления прошлого и будущего, бытующие на уровне коллективного сознания, демонстрируют оценку, которую социокультурная общность дает своему настоящему, степени его легитимности. Представления о будущем как ожидание некой желательной или нежелательной, но вероятной перспективы объединяют и рационально ориентированные прогнозы и проекты, и интуитивно складывающиеся картины будущего, а также надежды и страхи, которые это будущее вызывает. Образ будущего может носить как глобальный, так и конкретно-национальный характер, представляя будущее всего человечества или отдельной страны. Он выражается в идеологических разработках, социальных проектах, литературных утопиях, научной фантастике, политических партийных программах, кинематографе и т.д.

Исследование образов будущего, бытующих в конкретный период в конкретном социуме способно прояснить характер самооценки этого общества, господствующие в нем настроения, социальные ориентиры. Одним из заключений, которое можно вынести из исследования образов будущего, является заключение об особенностях самосознания общества в целом или отдельных его групп. Единство в восприятии будущего свидетельствует, в том числе, и о единстве культурной самоидентификации. В этой статье мы хотели бы обратиться к интересным параллелям, присутствующим в видении будущего в период 1920-1940-х гг. в Советской России и русской эмиграции, в первую очередь в среде евразийцев.

Многие исследователи отмечают специфику русской эмиграции 1920-х годов, заключающуюся в сохранении духовной связи с родиной, в ощущении необходимости выполнить по отношению к ней миссии спасения, поддержки, развития [3, с.376]. Эта специфика была в полной мере присуща и евразийству, одному из значимых течений в среде русской эмиграции первой волны. Возникнув в начале 20-х годов как идейный и мировоззренческий поиск интеллектуалов разных областей, стремящихся найти позитивную оценку и выход из событий русской революции, евразийство заявило о себе в ряде теоретических трудов: в книге Трубецкого «Европа и Человечество» (1920), сборниках «Исход

к Востоку. Предчувствия и свершения» (1921), «На путях. Утверждения евразийцев» (1922), «Россия и латинство» (1923), «Евразийский Временник» (1923–27), «Евразийство: Опыт систематического изложения» (1926), «Евразийство: Формулировка 1927г.» Основателями евразийского движения выступили князь Н.С. Трубецкой – филолог и лингвист, сын философа С.Н. Трубецкого, Н.А. Алексеев – правовед, политолог, историк, П.Н. Савицкий – географ, экономист, считающийся одним из основателей русской геополитики. Активными его участниками были историк и философ Л.П. Карсавин, музыковед, литературный и музыкальный критик П.П. Сувчинский, культуролог, историк и богослов Г.В. Флоровский, историк культуры В.Н. Ильин. В период наивысшего подъема евразийского движения, в середине 20-х годов, его участники оценивали себя как «духовный орден», объединенный идеологией, мировоззрением, философией.

Одной из стержневых идей евразийства первого периода была идея национального самопознания, утверждение географического и исторического своеобразия России как Евразии. Это определило и название движения, и нацеленность его на выработку новой национальной идеи – евразийской идеи. Рубеж 1926–1927 годов служит началом второго этапа движения, в который главный интерес его сторонников смещается с истории и культуры на политику, обозначаются два русла евразийства. Первое, преимущественно теоретическое, во главе с Трубецким и Савицким и центром в Праге, критически настроено к Советской власти. Второе, возглавляемое недавно примкнувшими к движению Львом Карсавиным и Сергеем Эфроном, тяготеет к сближению с советской властью. С осени 1926 года его центром становится Париж.

В 1928 году изданием в Париже ежедневной газеты «Евразия» начинается заключительный этап движения. Формулировка Карсавиным «нового кредо» евразийцев, признающих, в его интерпретации, и русскую революцию, и учение Федорова, и учение Маркса [6, с.300], послужило поводом к формальному расколу движения. В 7-ом номере «Евразии» от 31 декабря 1928 года Трубецкой выступает с критикой новой установки и публично дистанцируется от неё [13, с.301]. В 1929 году Савицкий, Алексеев, Ильин называют позицию «Евразии» антиевразийской и противопоставляют ей свое credo [7, с. 321]. В 1931 году выходит последний евразийский сборник «Тридцатые годы. Утверждения евразийцев», и хотя до конца 30-х годов издаются «Евразийские хроники», «Евразийские тетради», движение как таковое сходит на нет.

При всей неоднозначности оценок событий 1917 года и власти большевиков, образ будущего, создаваемый евразийцами, содержит неожиданно много черт, схожих с коммунистическим будущим, чей образ активно разрабатывался в Советской России.

Образ коммунистического будущего становится одним из актуальных вариантов рассмотрения исторической перспективы России с конца XIX века. Такие

его черты, как уничтожение частной собственности и обобществление землепользования, равенство граждан перед законом, равный доступ к социальным благам, выборность власти, национализация промышленности, разрабатывались не только сторонниками марксизма (Г.В. Плеханов, В.И. Ленин, Л.Д. Троцкий), но активно оспаривались как возможная перспектива противниками подобной модели (М.И. Туган-Барановский, П.Б. Струве, С.Л. Франк, Б.А. Кистяковский, М.О. Гершензон, С.Н. Булгаков).

В послереволюционной России образ коммунистического строительства становится одним из главенствующих в видении будущего. После фактической реализации идеи национализации частной собственности, на первый план в этой картине будущего выступает формирование нового типа социальности – коллективизма, наряду с использованием в жизни достижений науки и техники. Приоритетное видение будущего в Советской России 1920–1940-х гг. включало стирание границы между приватной и публичной сферами жизни граждан, воспитание нового человека, для которого личные интересы были бы неизмеримо ниже общественных. Реализация этого проекта предполагала формирование новой семьи, утверждение новых принципов воспитания, обучения, проведения досуга [9]. Конкретные черты образа коммунистического будущего достаточно разнятся в крестьянском и урбанистическом вариантах, но неизменно формируются вокруг идеи коллективизма. Жители деревни в начале и середине 20-х годов отождествляли коммунистическую перспективу с ретроспективной утопией, идеализирующей архаический способ организации общественной жизни с преобладанием начал общинности, коллективной ответственности, круговой поруки, самоуправления и невмешательства государства в дела деревни. К 1927 году вместе с повсеместным переходом власти в Сельских Советах к коммунистам и утратой этими органами начал самоуправления начинается падение популярности коммунистического образа будущего в деревне, а к 1930-м годам и практически полному его исчезновению [15]. Образ будущего горожан был ориентирован на науку и индустриализацию. Он включал картины заводов-городов, гигантских фабрик, расширения уже существующих промышленных кварталов [2], создание циклопических совхозов с десятками и сотнями комбайнов, сеялок, молотилок, окончательное уничтожение частного предпринимательства, в том числе сельскохозяйственного [14]. Человек нового общества мыслился как органическая часть коллектива, совместно трудящегося, занимающегося наукой, отдыхающего, готовящегося покорять космос. Иллюстрацией этой стороны образа будущего могут служить градостроительные утопии, демонстрирующие материальную составляющую нового общества – дипломный проект здания института им. Ленина (1927), здания ООН (1934) И.И. Леонидова, проекты «Летающих городов», домов-коммун (1928) Г.Т. Крутикова.

Обратимся к чертам коллективистского обще-

ства, содержащимся в проекте будущего евразийцев. Эта тема, наряду с проблемами переосмысления Российской истории и оценок ее геополитической уникальности, занимает особое место в работах евразийцев. Ориентируясь на своеобразно понятый опыт советской власти, преломленный сквозь установки философии всеединства, евразийцы разрабатывают образ идеального будущего России, еще одну социальную коллективистскую утопию. В этом аспекте наибольший интерес представляют статьи Карсавина «Основы политики» и Трубецкого «О государственном строе и форме правления», «Идеократия и армия», «Мысли об автаркии». Краеугольным камнем образа будущего России в интерпретации евразийцев становится идеократия как новый тип государственного устройства, все сферы которого будут подчинены идее-правительнице. Такой ведущей идеей станет служение особому миру с самодовлеющим месторазвитием, служение, способствующее выражению уникальности данной культуры [8, с.98-113].

Культура же в историческом масштабе рассматривается евразийцами как единая личность, со всеми свойственными личности характеристиками, главной из которых является самореализация. Каждая культура наделена Создателем уникальными качествами, скрытыми возможностями, воплощение в жизнь которых и составляет ее главную задачу. Культура в глазах евразийцев представляет собой «симфоническую личность» – такое единство, которое, с одной стороны, больше, чем простая сумма входящих в неё людей, поскольку объединено сверхличными целями и интересами, а с другой – единство, которое для образующих её индивидуумов важнее, чем их собственная индивидуальность [5, с.111-115]. Цель культуры евразийцы трактовали в традиционном для религиозной философии ключе – в реализации Божьего замысла о ней.

Для реализации этой миссии члены симфонической личности культуры должны будут быть объединены сверхиндивидуальной волей государства, которое виделось евразийцам выражением личного бытия культуры, ее формой. Гражданам будущего идеократического государства будет необходимо безусловно отказаться от собственных интересов в пользу коллективных, только так целое культуры сможет осуществить свое самопознание и самореализацию. Воплощение в жизнь этой программы в земном несовершенном бытии будет осложняться эгоизмом его членов как индивидуальных, так и коллективных – семьи, классов, профессиональных объединений. Поэтому во всякой соборной личности (от семьи до культуры), должен будет функционировать преимущественный носитель и выразитель её целостности, своеобразный дирижер, который будет отстаивать симфоничность коллективной личности, в противовес индивидуализму её элементов [5, с.129].

Таким дирижером в идеале должно стать одно лицо, конкретная личность, но на практике чаще выступают группы – Совет старейшин, президиум, исполнительный комитет. Группового носителя соборности Карсавин называет «правлящим слоем» [5, с.116] и за-

мечает, что для выполнения своей функции ему необходимо обладать безусловным господством над другими членами симфонической личности. Акцентируя внимание на роли правящего слоя в государстве, принципам его функционирования, евразийцы не дают четкой модели возникновения этого института, что несколько смазывает картину совершенного общества, создаваемую мыслителями для будущей России. Карсавин утверждает, что правящий слой должен будет «находиться в органической связи с массой населения и способен будет выражать ее сознание и волю» [5, с.128], в какой-то момент он сам превратится в соборную личность, членов которой объединит общее мировоззрение, волеустремление, организация. Трубецкой замечает, что именно путь образования правящего слоя определяет специфику государства. «Как правящий слой вообще, так и государственный актив отбираются из общей массы данной общественно-государственной среды по какому-нибудь определенному принципу, но признак этот не во всех государствах один и тот же; в одних этот принцип – имущественный, в других – генеалогический и т.д.» [12, с.408]. Основы нового «идеократического» типа отбора правящего слоя можно увидеть в принципе иерархии советов в СССР, когда территориальные ячейки советов выделяют из своей среды наиболее достойных членов для представительства в советах высшего уровня и так далее, вплоть до Верховного Совета. Хотя в истинной идеократии главная роль в формировании правящего слоя будет принадлежать не столько поэтапному, сколько стихийному и в чем-то даже мистическому выделению лидеров [12, с.412-413].

Выражение народной воли правительством в корне отличается от выяснения мнения народа по конкретному поводу, например, с помощью референдума. Правительство через посредство правящего слоя становится носителем народного мирозерцания и воли. «Выражая свое мирозерцание и осуществляя свою волю, правительство тем самым выражает и осуществляет народное мирозерцание и народную волю», – пишет Карсавин [5, с.129], при этом совершенно неважно, все ли индивидуумы согласны с волей правящего слоя и правительства, неважно даже, поддерживает ли его большинство, образующее симфоническую личность, так как задача правительства реализовать народную волю, даже если эта воля народом не осознается.

Размышляя об историческом будущем России, евразийцы надеялись принять самое деятельное участие в его строительстве. Главной особенностью будущего евразийского идеократического государства будет его идеология. Исходя из того, что всякая идеология религиозна, мыслители помещали в основу новой идеологии православное христианство. Однако разрабатывая идею евразийского государства, они не могли игнорировать тот факт, что большая его часть будет принадлежать не Европе, а Азии. Поэтому евразийцы вынуждены были следовать экуменическим установкам в вопросе межрелигиозного общения. Они придерживались той точки зрения, что в язычестве, которое в массовом порядке

исповедует азиатское население Евразии, буддизме и прочих религиозных системах, в силу их многовекового существования не может не содержаться хотя бы зерно истины. С неправославными конфессиями и нехристианскими религиями, опираясь на это зерно, и следует вести диалог, который поможет в отдаленной перспективе создать вместе с ними Соборную Церковь [4, с. 233-241]. Поэтому основа идеологии идеократического государства получалась у евразийцев достаточно эклектичной – христианско-православный центр, окруженный другими религиями.

В своем увлечении проектами идеократического государства как будущего евразийской России представители этого движения подняли, казалось бы, уже не актуальную для начала XX века тему соотношения власти церковной и власти светской. Действенным историческим началом, полной исторической личностью евразийцы называли культуру, которую в реальной жизни представляло государство, однако ни государство, ни культура не обладали соборностью в единении входящих в них людей. Полной симфонической личностью, по мнению евразийцев, является только Церковь, поэтому только Церковь как совершенная соборная личность может считаться единственным полноправным субъектом деятельности, но в то же время Церковь, в силу своего предназначения, ориентации на высшие, а не прагматические цели, и не должна выступать субъектом общественной, политической и прочей временной деятельности. Из этого Трубецкой делает вывод о том, что представителем Церкви в повседневной жизни можно считать государство. Опираясь на такое понимание Церкви и государства, и должны строиться отношения между ними. Исходным принципом этих отношений провозглашается «симфоническая согласованность» – отдельность государства, внутренне подчиненного Церкви [11, с.260-262]. В представлениях евразийцев это будет означать, что государственная идеология будет согласована с Церковными установками. Правящий слой будет скреплен общностью религиозного мировоззрения, так что церковные установки будут как бы изнутри направлять жизнь государства. К сожалению, само понимание Церкви, как мы уже говорили выше, не связывалось евразийцами с конкретной религией. Так что, по существу, эти размышления о роли Церкви в государстве приходится признать или очень туманными и незаконченными, или заключить, что в идеократическом государстве Церковь будет выполнять идеологические функции, напрямую не связанные с верой.

Так же, как и в коммунистической утопии, социальный идеал евразийцев предполагал формирование новой общественности, в которой понятие «личность»

отомрет как устаревшее и будет заменено более адекватным понятием «симфонической личности» [10, с. 336-337]. Экономика, политика, социальная сфера в равной степени будут развиваться под руководством государства. «Государственно ВСЕ, – пишет Карсавин, – постольку, поскольку оно относится к единству и органически входит в целое» [5, с.114]. Семья, школа, воспитание, обучение, армия – все культурные институты призваны будут выполнять идеологическую функцию [10, с.408].

Нельзя не заметить влияние на образ будущего, разрабатываемый евразийцами, некоторых реалий Советской России, признаваемых ими достойными для закрепления и развития. Экономический строй будущей Евразийской идеократии виделся как базирующийся на этатизме и плановости. В области воспитания и обучения должна будет проводиться продуманная государственная политика. В области внутренней политики – однопартийность, при которой партия совпадает с правящим слоем. Всеобщая воинская повинность и идеологизированность армии завершает картину идеократической «утопии» [10]. Как в свое время лозунг «православие, самодержавие, народность» отражал идеологические установки Российской империи, лозунг «конфедерация, евразийский национализм, православие» должен стать символом российско-евразийской идеократии [11, с. 436-438].

Несмотря на то, что представители русской эмиграции, объединенные в евразийское движение, оказались отрезанными от России, разрабатываемые ими образы будущего обнаруживают много общих черт с образами будущего, функционирующими в этот период в Советской России. Обращает на себя внимание актуальность идей сплоченности социума, его централизации, приоритета политической власти над волей и интересами конкретной личности. Мы полагаем, что причиной такой когерентности в видении будущего является сама природа социальных ожиданий, фиксирующих коллективные настроения. Хорошо заметные общие моменты в представлении будущего России в 1920-1930-х гг. свидетельствуют о сохранении общего настроя в самосознании русской культуры, сформировавшегося еще до культурного раскола, внутренней самоидентификации эмигрантских движений как элементов единого российского мира. Несмотря на то, что после революции целостность русской культуры была нарушена и отдельные, часто лучшие ее представители оказались в Европе, они не только не утратили деятельного интереса к своей родине, но и продолжали мыслить свое будущее в рамках будущего России.

Библиографический список

1. Евразия: Антология. Москва, 1995.
2. Булдаков В.П. Утопия, агрессия, власть. Психосоциальная динамика постреволюционного времени. Россия, 1920-1930 годы. Москва, 2012.
3. Гачева А.Г. Идея «Третьей России» и пореволюционные течения русской эмиграции // В поисках новой идеологии: Социокультурные аспекты русского литературного процесса 1920-1930-х годов. Москва, 2010.

4. Евразийство: Опыт систематического изложения // Мир России – Евразия: Антология. Москва, 1995.
5. Карсавин Л.П. Основы политики // Мир России – Евразия: Антология. Москва, 1995.
6. Карсавин Л.П. Путь евразийства // Мир России – Евразия: Антология. Москва, 1995.
7. Савицкий П.Н. Газета «Евразия» не есть евразийский орган // Мир России – Евразия: Антология. Москва, 1995.
8. Савицкий П.Н. Евразийство как исторический замысел / Континент Евразия. Москва, 1997.
9. Советская социальная политика 1920-1930-х годов: идеология и повседневность. Москва, 2007.
10. Трубецкой Н.С. Идеократия и армия / История. Культура. Язык. Москва, 1995.
11. Трубецкой Н.С. Мысли об автаркии / История. Культура. Язык. Москва, 1995.
12. Трубецкой Н.С. О государственном строе и форме правления / История. Культура. Язык. Москва, 1995.
13. Трубецкой Н.С. Письмо в редакцию // Мир России – Евразия: Антология. Мир России – Евразия: Антология. Москва, 1995.
14. Чаянов А.В. Возможное будущее сельского хозяйства. Москва, 1990.
15. Шаповалова Н.Е. Коммунистическая перспектива в представлениях крестьян Европейской части России, 1921–1927 гг.: автореферат дисс. ... канд. ист. наук. Армавир, 2001.

References

1. Eurasia: Anthology. Moscow, 1995.
 2. Buldakov V.P. Utopia, aggression, power. Psychosocial dynamics of post-revolution time. Russian, 1920-1930. Moscow, 2012.
 3. Gacheva A.G. The idea of “Third Russian” and post-revolution tendencies of Russian emigration // In search of a new ideology: Social and cultural aspects of the Russian literary process of 1920-1930. Moscow, 2010.
 4. Eurasianism: Experience of systematic exposition // World of Russian - Eurasia: Anthology. Moscow, 1995.
 5. Karsavin L.P. Policies Basis // World of Russian - Eurasia: Anthology. Moscow, 1995.
 6. Karsavin L.P. Way of Eurasianism // World of Russian - Eurasia: Anthology. Moscow, 1995.
 7. Savitsky P.N. The newspaper “Eurasia” is not an agency of the Eurasian // World of Russian - Eurasia: Anthology. Moscow, 1995.
 8. Savitsky P.N. Eurasianism as a historical idea // Eurasia Continent. Moscow, 1997.
 9. Soviet social policy of 1920-1930: ideology and daily occurrence. Moscow, 2007.
 10. Troubetzkoy N.S. Ideocracy and army // History. Culture. Language. Moscow, 1995.
 11. Troubetzkoy N.S. Thoughts about autarky // History. Culture. Language. Moscow, 1995.
 12. Troubetzkoy N.S. About state system and form of government // History. Culture. Language. Moscow, 1995.
 13. Troubetzkoy N.S. Letter to the Editor // World of Russian - Eurasia: Anthology. Moscow, 1995.
 14. Chayanov A.V. The possible future of agriculture. Moscow, 1990.
 15. Shapovalova N.E. The communist perspective on peasants’ representations of European Russia, 1921-1927 years: author’s abstract of cand. diss... in History . Armavir 2001.
-

УДК 94(47).084.1/2. СТЕПУН Ф.А.

UDC 94(47).084.1/2.F.A. STEPUN

ИГНАШКИН И.Р.

аспирант, кафедра истории России, Орловский государственный университет имени И.С.Тургенева

IGNASHKIN I.R.

Graduate student, Department of history of Russia, Orel State University named after I.S.Turgenev

РУССКАЯ РЕВОЛЮЦИЯ 1917 ГОДА В ИСТОРИОСОФИИ Ф.А. СТЕПУНА

RUSSIAN REVOLUTION OF 1917 IN F.A. STEPUN'S HISTORIOSOPHY

В статье исследуются историософские воззрения Ф.А. Степуна на феномен русской революции. В контексте данного исследования выдвигается и обосновывается предположение о том, что в философии истории Ф.А. Степуна высвечиваются новые грани в изучении духовных истоков, причин и значения русской революции в исторической судьбе России и всей русской культуры.

Ключевые слова: Русская революция, национальная катастрофа, Россия и Европа, русская идея, культура и цивилизация.

The paper explores F.A. Stepun's historiosophical views on the phenomenon of the Russian revolution. In the context of this study extends and justifies the assumption that the philosophy of history F.A. Stepun highlights new faces in study of the spiritual springs, causes and the meaning of the Russian revolution in historical fate of Russia and the whole Russian culture.

Keywords: Russian revolution, national catastrophe, Russia and Europe, Russian idea, culture and civilization.

Русская революция 1917 года как одно из самых трагических и неоднозначных событий в отечественной истории XX века не перестает привлекать к себе внимание историков. В настоящее время особенно актуальным является обращение научной мысли к огромному культурно-историческому и религиозно-философскому наследию русского зарубежья. На фоне глубокого изучения трудов Н.А. Бердяева, И.А. Ильина и С.Н. Булгакова относительно мало исследованным остается тема русской революции 1917 года в жизни и творчестве Ф.А. Степуна. Ф.А. Степун – редактор эмигрантского журнала «Новый град», мыслитель, прошедший через школу кантианства, тонкий знаток театра и литературный критик. В своих блестящих очерках «Мысли о России» он вспоминал: «Бежать от страдающей России в благополучие Европы, войти в тихую жизнь маленького немецкого городка и отдаться вечным философским вопросам представлялось прямым нравственным дезертирством» [3, с. 258]. В историософии Ф.А. Степуна русская революция есть «явление всемирное», развертывающееся на просторах России с «совершенно бешеным темпом». «Для того чтобы русскому духу исцелиться от большевизма, ему, прежде всего, необходимо осознать, что, в сущности, произошло с Россией; увидеть и понять, откуда и о чем был ее бред и ее бунт» [1, с. 187]. По мнению Ф.А. Степуна, постижение русской революции невозможно без «осознания ее национально-религиозных корней», вне исследования истории нашего национального самосознания.

«Русская интеллигенция десятилетиями подготавливала революцию, но себя к ней не подготовила» [3, с. 294]. В статье «Пролетарская революция и револю-

ционный орден русской интеллигенции» мыслитель замечает, что интеллигенция как двуликий Янус Герцена – западники и славянофилы жила с мечтой об освобождении крестьянства. Славянофилы ждали этого освобождения от царя, а западники от революции. Реформы, проведенные Александром II, не удовлетворили самые радикальные круги интеллигентщины, и революционеры ответили на нее актом цареубийства. «Это убийство послужило началом той западнически-интеллигентской революции, последним словом которой оказался большевизм». Русская интеллигенция, страстно желавшая свободы, трагически заблудилась на своем идейном пути. Изучая историю большевизма, Ф.А. Степун поставит вопрос: «неужели у царского правительства не было никакой возможности вовлечь интеллигенцию в свою работу и, поручив ей выполнение определенных задач по устройству народной жизни, избавить ее от ее действительно беспочвенных мечтаний?» Отвечая на него, философ замечает, что если бы интеллигенция с ее этическим идеализмом и жертвенностью вышла из подполья и преодолела бы психологию «подпольного человека», нашла себе место в государственном аппарате и стала бы ближе к царю, чем обезличенно-обездушенная бюрократия, то это могло бы изменить весь исторический путь России. Борьба самодержавия с западнической интеллигенцией и ее либеральными понятиями о свободе и личности, подозрение свободолюбия как «преступления против России» привели к революционной трагедии всероссийского размаха. Россия не дошла бы до революции, если бы успехом увенчались религиозно-философские собрания начала XX века, но клерикальная реакция, непримиримость радикалов

и гамлетическое безволие власти помешали заветному делу русского духовного ренессанса.

Ф.А. Степун воспринял революцию как расплату за грехи России и видел в революции тяжелую болезнь русского духа. Революция – это распад культурно-исторической целостности страны. Октябрьскую революцию он определил как «религиозную трагедию», а большевизм считал «грехопадением русской национальной идеи», в которой повинны все слои населения: «в страшную судьбу России каждый отдельный русский человек и каждый социальный слой внесли свою кровавую лепту, свою незаменимую вину» [3, с. 263]. Вина за революции лежит на всем русском народе, на всех слоях его образующих – на интеллигенции, которая отравляла народ социально-нигилистическими идеями; на правительстве, которое было реакционным; на Церкви, которая слабо развила учение о социальных обязательствах власти, о правах человека и гражданина и оказалась глуха к социальной справедливости. В своей статье: «Москва – Третий Рим» Ф.А. Степун справедливо писал, что «если бы Синод сумел отстоять свою самостоятельность по отношению к государству, если бы он не допустил пленения Церкви и взял бы под свою защиту назревшую тему духовной и социальной свободы, то, быть может, Церковь и смогла бы на полпути встретиться со свободолюбивой интеллигенцией и тем уберечь ее от религиозного мракобесия ленинизма» [2, с. 14].

Ф.А. Степун ясно сознавал, что «несмотря на большевиков, Россия осталась в России, а не переехала в эмигрантских сердцах в Париж, Берлин и Прагу» [3, с. 286]. Он считал, что эмигрантщина проникнута черносотенным духом морального разложения. «Я никогда не был сторонником белого движения; как его идеология, так и многие из его вдохновителей и вождей всегда вызывали во мне если не прямую антипатию, то все же величайшие сомнения и настороженную подозрительность» [3, с. 288], – писал Ф.А. Степун. Мыслитель отмечал культурную значительность и политическую немощь эмиграции, которой, по слову мыслителя, необходимо преодолеть правомонархическую «утопическую мечту о дофевральской России» и левореспубликанскую мечту «о дооктябрьской, февральской свободе». На склоне лет в 1948 году, размышляя о революции, Степун пишет в своем двухтомном труде «Бывшее и несбывшееся»: «Хотя мы только то и делали, что трудились над изучением России, над разгадкой большевистской революции, мы этой загадки все еще не разгадали». «Каюсь, иногда от постоянного всматривания в тайну России, от постоянного занятия большевизмом в душе поднимается непреодолимая тоска и возникает соблазн ухода в искусство, философию, науку. Но соблазн быстро отступает. Уйти нам нельзя и некуда» [1, с. 449]. Русская революция стала для него насущной темой жизни и предсмертной думой, вечным спутником его души, попутницей жизни и смерти.

Вслед за другими русскими религиозными философами, Степун считал, что самые глубокие пророче-

ские раздумья о метафизических основах большевизма принадлежат Ф.М. Достоевскому. Под большевизмом Степун понимал «стихию русской души», которая откликнулась на призыв Ленина. И «в одержимости русской интеллигенции темой общественного служения ясно слышатся почти религиозные ноты» [3, с. 419]. Ему принадлежит емкое по смыслу, афористическое определение большевизма, связывающее его с особенностью русской души: «большевизм – это географическая бескрайность и психологическая безмерность России. Это русские «мозги набекрень» и «исповедь горячего сердца вверх пятими»; это исконно русское «ничего не хочу и ничего не желаю», это дикое «улюлюканье» наших борзятников, но и культурологический нигилизм Толстого во имя последней правды и смрадное богоискание героев Достоевского. Было ясно, что большевизм – одна из глубочайших стихий русской души: не только ее болезнь и ее преступление» [3, с. 258].

Ф.А. Степун вопрошал: «почему русский мужик был наречен русской революцией пролетарием, пролетарий – сверхчеловеком, Маркс – пророком сверхчеловечества и почему вся эта фантастика одержала в России такую страшную победу над Россией?» [3, с. 442]. Отвечая на этот вопрос, философ подчеркивает, что большевики умело оседлали иррациональную народную стихию русской души. Идеологии большевиков, по мнению Степуна, присущи некоторые характерные черты – догматизм, фанатизм и воинственность. Недаром он сравнивал труды Маркса с артиллерийским обстрелом противника. Степун понимал, что упрекать большевиков в греховности бесполезно, их материалистическая доктрина не знает понятия греха, но в этой «неупрекаемости» большевизма и заключен его тяжчайший грех перед Россией и миром. Ленин, исповедуя нечаевский аморализм и богоборческую бакунинскую страсть к разрушению старого мира, определивший веру в Бога как «труболожество» в мизантропических способах борьбы с Церковью и мефистофельской имитацией церковных обрядов партийной сакраментологией, явил предрекаемую Достоевским «атеистическую религию человекобожия». Ф.А. Степун приходит к мысли, что коммунизм есть «лжерелигиозная идеократия», «догматическое наукоучение», искажение и извращение социализма, слепое поклонение его мертвой букве, при полном отрицании духа жизни. «Без живого ощущения подлинно религиозных основ свободы, любви и солидарности социализму угрожает перерождение в лжерелигию социализма, – богоборческий коммунизм» [3, с. 464].

Надо сказать, что Ф.А. Степун был непримиримым противником любой военной интервенции против советской России, но был сторонником идейной борьбы с большевизмом. Многие сделал философ, чтобы разрушить стереотип, согласно которому большевизм есть логическое продолжение традиции российского деспотизма. Он вел борьбу с большевиками «из глубины русской истории», подчеркивая, что «большевизм не русская правда, а русский грех». Мыслитель утверж-

дал, что «задача эмигрантской общественности – создать идеологию будущей России»[5, с. 160]. Эмиграции, стоящей «на переломе», «необходимо прежде всего услышать новую идею России»[4, с. 556]. Он вступал в открытую полемику со Струве и Ильиным, считавшими, что «современная Россия сплошь советская» и призывавших к «войне – против СССР за Россию»[4, с. 653]. Степун был убежден, что «невозможно создать новую Россию на безоговорочной ненависти к большевикам, на нерушимой преданности дореволюционным заветам»[4, с. 690].

Вся Россия после свершившейся революции оказалась под дамокловым мечом хладнокровного и рационального террора, принявшего небывалый и невообразимый размах – «широту русскую». Ф.А. Степун стремился постичь истоки русской революции как трагедии всероссийского масштаба, понять ее внутренний смысл и проанализировать феномен террора. Когда агитация народников смолкла в России и все громче раздавалось требование не слов, а дел, то возник феномен террора как принуждения власти к капитуляции. От рук террористов погибли министры: Боголепов, Сипягин, Плеве, великий князь Сергей Александрович, премьер-министр Столыпин. Характеризуя представление о моральном своеобразии добольшевицкого террора в России на основе «Воспоминаний» Бориса Савинкова, который описывает убийство великого князя Сергея Александровича Иваном Каляевым, Степун рассматривает Каляева как антропологический тип террориста в дореволюционной России. Его черты – тоска по религиозной вере, высокая нравственность, любовь к облику Христа распятого, чтение Евангелия, осознание, что убийство – страшный грех: «Ожидая с бомбой в руке появления великокняжеской коляски, Каляев, увидев рядом с великим князем его жену и детей, не задумываясь ни минуты, опустил уже занесенную руку, решив отложить покушение». Иное дело большевицкий террор – казни сотни тысяч беззащитных людей, а не отдельных министров – «виновников народного несчастья», по представлению прежних народников. Причина кровавого характера большевицкого террора и всего ужасающего зрелища советской жизни таится в нигилистической

метафизике большевиков, одушевленной русской религиозностью. Психология жертвенности сменилась психологией смертоубийства.

Вслед за Освальдом Шпенглером Степун отличает цивилизацию, где господствует техническое мышление, рассудочные схемы и единые математические формулы, обезличивающие индивидуальные образы народов, от культуры, где духовная жизнь цветет в искусстве, религии и философии. Понимая, что «среди советской литературы очень много вещей грубо тенденциозных, отделанных под орех коммунизма», мыслитель замечает, что «советская литература взрывает фабрики марксистского мирозерцания, мосты и пути казенного коммунистического строительства»[3, с. 363]. Русская культура открывает в себе «образ Божьего замысла о народе» в «живописи исторического пути и лица России», изобличая атеистический социализм и большевизм как «русский грех», а православие как «русскую правду». Русская идея как религиозная идея, несовместима с идеологическим доктринерством, а «русскость» не политический или идеологический лозунг, а особое «духовное качество» и духовное своеобразие русского народа. Столь утонченный мыслитель и мастер слова, как Степун, конечно, не мог положительно оценить большевицкую власть в судьбе русской культуры. Он приходит к мысли, что советская литература в лице Есенина, Блока и Пастернака и коммунистическая идеология есть два совершенно разных явления – «два непримиримых врага, временно ужившихся в одной берлоге». Люди, пришедшие в русскую литературу по пути Достоевского и Блока, глубоко чужды большевицкому сознанию. Степун видел возрождение России в «замене позитивистки-либерального и милитаристски-социального мирозерцания» идеями «нового религиозного сознания»[4, с. 636] и литературно-духовными творениями Зайцева и Шмелева, которые живописали «вечный облик России»[4, с. 646]. Весь смысл эмигрантского служения для Ф.А. Степуна заключался в том, чтобы сохранить «память о России» и восстановить духовную «традицию русской культуры», которая была прервана революцией.

Библиографический список

1. Степун Ф.А. Бывшее и несбывшееся. Нью-Йорк. 1956.
2. Степун Ф.А. Москва – Третий Рим. Жизнь и творчество. АСТ. Москва. 2008.
3. Степун Ф.А. Мысли о России. Жизнь и творчество. АСТ. Москва. 2008.
4. Степун Ф.А. Новоградский цикл. Жизнь и творчество. АСТ. Москва. 2008.
5. Степун Ф.А. Чаемая Россия / Жизнь и творчество. АСТ. Москва. 2008.

References

1. Stepun F.A. Former and not former. New-York. 1956.
2. Stepun F.A. Moscow – the Third Rom. Life and creative work. AST. Moscow. 2008.
3. Stepun F.A. Thoughts on Russia. Life and creative work. AST. Moscow. 2008.
4. Stepun F.A. Novograd cycle. Life and creative work. AST. Moscow. 2008.
5. Stepun F.A. Ideal for Russia. Life and creative work. AST. Moscow. 2008.

КИРИЧЕНКО Ю.Н.

доктор медицинских наук, начальник организационно-методического отдела, ФКУ ГБ МСЭ по Курской области Минтруда Российской Федерации

E-mail: yunkir@mail.ru

МИХАЙЛОВ И.В.

кандидат медицинских наук, доцент, начальник отдела экспертно-реабилитационной работы, ФКУ ГБ МСЭ по Курской области Минтруда Российской Федерации

E-mail: RolawM@yandex.ru

МИХАЙЛОВА Е.Н.

преподаватель, кафедра административного и трудового права, Юго-Западный государственный университет

E-mail: iog1983@rambler.ru

СНИМЩИКОВА И.А.

доктор медицинских наук, профессор, директор медицинского института, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: lapva@mail.ru

ХАЛИЛОВ М.А.

доктор медицинских наук, доцент, зав. кафедрой анатомии, оперативной хирургии и медицины катастроф, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: kafedra.anatomiiOGU@yandex.ru

KIRICHENKO YU.N.

Doctor of medical sciences, Head of organizationally-methodical department, FPE MB MSE on the Kursk area of Ministry of labour of the Russian Federation

E-mail: yunkir@mail.ru

MIKHAILOV I.V.

Candidate of medical sciences, Associate Professor, Head of department of expertly-rehabilitation work, FPE MB MSE on the Kursk area of Ministry of labour of the Russian Federation

E-mail: RolawM@yandex.ru

MIKHAILOVA E.N.

Lecturer, Department of administrative and labour right, South-West State University

E-mail: iog1983@rambler.ru

SNIMCHSHIKOVA I.A.

Doctor of medical sciences, Professor, Director of medical institute, Orel State University named after I.S.Turgenev

E-mail: lapva@mail.ru

KHALILOV M.A.

Doctor of medical sciences, Associate Professor, Head of department of anatomy, operative surgery and medicine of catastrophes, Orel State University named after I.S.Turgenev

E-mail: kafedra.anatomiiOGU@yandex.ru

**ИСТОРИЧЕСКИЕ ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ СЛУЖБЫ МЕДИКО-СОЦИАЛЬНОЙ
ЭКСПЕРТИЗЫ В КУРСКОЙ ОБЛАСТИ**

**THE HISTORICAL STAGES OF FORMING AND DEVELOPMENT OF SERVICE OF MEDICAL SOCIAL
EXAMINATION IN THE KURSK AREA**

В настоящее время медико-социальная экспертиза Курской области прошла ряд этапов, связанных с развитием и совершенствованием структуры, и сформировалась в особую отрасль научных знаний и систему практической деятельности.

Ключевые слова: Курская область, медико-социальная экспертиза, инвалидность.

Presently medical social examination of the Kursk area has passed the row of the stages related to development and perfection of the structure and has formed into the special field of scientific knowledge and the system of practical activity.

Keywords: the Kursk area, medical social examination, disability.

В настоящее время рост инвалидности является одной из основных проблем органов здравоохранения и социальной защиты не только в России, но и во всем мире [2].

Рост инвалидности – это прямое следствие распространенности хронических болезней, поэтому в программе «Здоровье–XXI» особое место отводится решению задачи №8 «Сокращение распространенности неинфекционных болезней», где указано, что «к 2020 г. заболеваемость, инвалидность и преждевременная смертность, связанные с основными хроническими

болезнями, должны быть снижены по возможности до самых низких показателей во всем Регионе» [1].

Основное противоречие в проблемном поле инвалидности заключается в неуклонном увеличении распространенности инвалидности, несмотря на предпринимаемые усилия со стороны общества.

Так, если в 1998 году на учете в органах социальной защиты населения субъектов Российской Федерации состояло 8,9 млн. инвалидов, то в 2012 году – более 13 млн. инвалидов. Это свидетельствует о масштабах проблемы инвалидности и определяет необходи-

мость принятия на государственном уровне комплекса мероприятий по созданию системы социальной защиты инвалидов, обеспечивающей интеграцию инвалидов в общество.

Генеральной целью разрешения проблемного противоречия является предупреждение возникновения и распространения инвалидности. Подцели решения данной проблемы: развитие теории инвалидности, совершенствование методов реабилитационно-экспертной диагностики, развитие модели и процесса реабилитации, обеспечение населения реабилитационными изделиями и услугами, формирование безбарьерной среды жизнедеятельности, создание системы подготовки кадров, выделение социального права в самостоятельный раздел юриспруденции.

Одним из центральных направлений по выполнению данной задачи является улучшение статистической базы с целью контроля за хроническими заболеваниями, отдавая приоритет данным о годах жизни, проживаемых без инвалидности и серьезных болезней, определение причинно-следственных отношений в цепи «здоровье – заболеваемость – девиантность – инвалидность».

Здесь возникает интерес рассмотрения исторического развития службы медико-социальной экспертизы как на общегосударственном, так и на региональном уровне.

В своем развитии медико-социальная экспертиза прошла ряд этапов и в настоящее время сформировалась в особую отрасль научных знаний и систему практической деятельности. По мере становления и развития социального страхования, социального обеспечения и здравоохранения совершенствовалась и система медико-социальной экспертизы, укреплялась ее научная база.

Развитие службы медико-социальной экспертизы в Курской области неразрывно связано с историей становления таковой в целом по России.

В конце 1796 года город Курск становится губернским центром, в состав которой вошли 10 уездов и города Белгород, Обоянь, Старый Оскол, Рыльск, Путивль, Короча, Суджа, Фатеж и Щигры.

Для Управления медицинским делом была создана врачебная управа во главе с инспектором. Кроме него в штате управы имелись должности хирурга и акушера.

В первой половине XIX века в состав губернии вновь были включены те 15 уездов, которые ранее входили в состав Курского наместничества. С этого времени городским думах подчинили все находившиеся на государственном бюджете уездные лазареты, и в них стали принимать больных не только военных, но и из гражданского населения.

В 1820 году Курская врачебная управа объединила больницу и лазарет в единое городское лечебное учреждение, чем было положено начало организации будущей губернской земской больницы.

Промышленность Курской губернии в основном была представлена сахарными заводами. Имелись также винокуренные, пивоваренные, кожевельные, крахмальные, овчинные и салотопенные заводы, табачные

фабрики, мельницы и другие мелкие производства. Почти все эти предприятия были кустарного типа с небольшим количеством рабочих.

Во «Всеподданнейшем» докладе курского губернатора за 1915 год было указано, что в губернии имелось 6846 предприятий с 31200 рабочими.

Непосредственно в Курске, по данным переписи 1897 года, насчитывалось 1160 рабочих, а к 1916 году немногим более 1500 рабочих. Так, на трёх гильзовых фабриках работало 95 человек, на трёх конфетных фабриках – 175 рабочих, на одиннадцати крупорушек – 250 рабочих, на двух мукомольных мельницах – 72 рабочих, на табачной фабрике – 230 рабочих, на шести кирпичных заводах – 145 рабочих, на четырёх чугунолитейных заводах – 46 рабочих, на девяти кожевенных заводах – 46 рабочих, на свечном заводе – 80 рабочих и пр. [5].

После издания царским правительством в 1912 году «Закона о страховании рабочих на случай болезни и увечий» больничная касса, как и в большинстве губернских городов России, была организована также и в Курске.

Больничные кассы того времени являлись по сути конторами для выдачи пособий и в целом были зависимы от предпринимателей, что влекло за собой ничтожные выплаты работающим на этих предприятиях.

Обслуживал застрахованных лиц в Курске единственный врач В.И. Рождественский, умерший от сыпного тифа в 1920 году. Однако он был не в состоянии один удовлетворить возрастающие потребности рабочих в медицинской помощи.

В одном из первых Декретов Советского правительства от 1 ноября 1917 года была изложена широкая программа социального страхования всех без исключения наёмных рабочих, а также городской и деревенской бедноты [7]. В нём говорилось о страховании при безработице, а также при всех видах потери трудоспособности (болезнь, инвалидность, старость, материнство, вдовство, сиротство), указывалось о возложении расходов по страхованию полностью на предпринимателей, о возмещении «полного заработка в случае утраты трудоспособности и безработицы».

В Курской губернии был утверждён Губернским комиссариатом труда 31 июня 1918 года «Устав Курской общегородской больничной кассы», где было прописано, что «Курская общегородская больничная касса имеет целью оказывать своим участникам, членам их семейств медицинскую помощь во всех её видах и выдавать указанным лицам денежные пособия при потере трудоспособности в случаях болезни и родов, в случае смерти – денежное пособие на погребение, а также оказывать медицинскую помощь и выдавать денежное пособие участникам кассы при потере трудоспособности в случае трудового увечья...»

Денежные средства больничной кассы составлялись из взносов работодателей в размере 10% заработной платы каждого её участника, причём в сумму заработной платы входили по уставу оплата за сверхурочную работу, доля участника в прибылях, наградные, а также стоимость довольствия натурой (квартира, питание и пр.).

При медсанотделе губисполкома для координации действий медсанотделов больничных касс был организован специальный подотдел. 10 октября 1918 года на совместном совещании подотдела страховой медицины губернского медсанотдела и медсанотдела общегородской больничной кассы было отмечено, что последняя к этому времени имела 1400 участников. Совещание приняло постановление по обязательному страхованию работавших по найму.

С этого времени социальное страхование в городе Курске и уездах начало осуществляться в соответствии с декретом Совнаркома [6].

В соответствии с Кодексом о труде от 10 декабря 1918 года врачебно-трудовые экспертные комиссии в виде Бюро врачебной экспертизы были впервые созданы при страховых кассах Курской области.

В сентябре 1918 года отдел социального обеспечения Курской губернии открыл мастерскую для ремонта протезов.

В марте 1919 года эта мастерская перешла в ведение губздравотдела и стала работать уже как мастерская по изготовлению протезов, выполняя заказы на основе заключений Бюро врачебной экспертизы [3]. Ввиду того, что её деятельность не удовлетворяла потребностей всех нуждающихся, мастерская в первую очередь обеспечивала протезами высококвалифицированных рабочих, во вторую очередь – рабочих средней квалификации, а в последнюю очередь – прочее население.

Расширение же деятельности протезной мастерской тормозилось отсутствием материалов и недостатком инструментов, а также квалифицированных рабочих. В связи с этим запрещалось изготовление косметических протезов.

1 марта 1922 года президиум губпрофсовета объявил о введении социального страхования в Курской губернии.

При губздравотделе было организовано специальное отделение медицинской помощи застрахованным («рабмед») для организации в соответствии с инструкцией Наркомздрава, Наркомтруда и ВЦСПС медицинского обслуживания рабочих, служащих и членов их семейств за счёт поступавшего специального фонда, а также чтобы следить за расходами его исключительно на нужды застрахованных. Заведующим отделением был назначен представитель губпрофсовета [4].

В августе 1922 года при Курском губсобесе было организовано управление социального страхования, а к октябрю 1922 года в губернии уже функционировали 15 уездно-городских страховых касс, деятельность которых ограничивалась исключительно обеспечением застрахованных пособиями по временной нетрудоспособности, а взимание страховых взносов, материальное обеспечение безработных и инвалидов осуществлялось собесами.

В 1923 году при Наркомате социального обеспечения РСФСР начинают создаваться центральные и областные техникумы для общеобразовательной и профессиональной подготовки инвалидов в области про-

мышленности, ремесел и сельского хозяйства. Для одаренной молодежи, потерявшей зрение, в 1925 году в Курске открывается музыкальный техникум [8].

Трудоустройству инвалидов 3 группы в немалой степени способствовало принятое в 1934 году постановление СНК СССР № 1400, в котором имелись прямые указания: «...обязать предприятия и учреждения предоставлять рабочим и служащим, частично утратившим трудоспособность, другую работу на том же предприятии или учреждении, соответствующую их трудоспособности, согласно заключению ВТЭК».

В военный период вопросы экспертизы трудоспособности увечных воинов и граждан приобретают особую значимость, а дело трудового устройства инвалидов становится всенародной задачей. К функциям ВТЭК, выполняемым в мирное время, добавилось установление наличия или отсутствия связи инвалидности с пребыванием на фронте, обязательность оформления рекомендаций по обучению и трудоустройству инвалидов.

В соответствии с Положением о ВТЭК, утвержденном Совнаркомом СССР 5 декабря 1942 года, работа врачебно-трудовых экспертных комиссий должна была проводиться только на базе лечебно-профилактических учреждений, которые им предоставляли помещения и оборудование. Такое размещение комиссий способствовало улучшению контактов между ВКК и ВТЭК. Такое требование сохранялось вплоть до начала 90-х годов.

В 1964 году в связи с принятием закона «О пенсиях и пособиях членам колхозов», на ВТЭК возлагается обязанность по проведению экспертизы трудоспособности членов колхозов и их семей.

В 1984 году Госкомтруд СССР утверждает новый акт освидетельствования и Инструкцию о порядке заполнения «Дела освидетельствования во ВТЭК», а в 1985 году постановлением Совета Министров РСФСР и ВЦСПС утверждается новое Положение о врачебно-трудовых экспертных комиссиях. Данное Положение о ВТЭК, а также ряд других нормативных документов определили место ВТЭК в складывающейся в России системе социально-трудовой реабилитации инвалидов. Важными функциями ВТЭК становятся профессиональная ориентация инвалидов, формирование трудовых рекомендаций и рекомендаций по профессиональному обучению и переобучению, динамическое наблюдение и контроль за фактическим трудоустройством инвалидов, оценка его соответствия трудовым рекомендациям и рациональности, изыскание возможностей для расширения трудового устройства инвалидов и др.

На основании постановления Правительства РФ от 16.12.2004 г. № 805 «О порядке организации и деятельности федеральных государственных учреждений медико-социальной экспертизы» было создано Федеральное государственное учреждение «Главное бюро медико-социальной экспертизы по Курской области» Федерального агентства по здравоохранению и социальному развитию.

С 2011 года Федеральное государственное

учреждение «Главное бюро медико-социальной экспертизы по Курской области» переименовывается в Федеральное казенное учреждение «Главное бюро медико-социальной экспертизы по Курской области».

На основании Постановления Правительства Российской Федерации № 535 от 31 мая 2012 года было создано Федеральное государственное учреждение «Главное бюро медико-социальной экспертизы по

Курской области» Федерального агентства по здравоохранению и социальному развитию.

С 2012 года на основании Постановления Правительства Российской Федерации № 1270-р от 14.07.2012 года Федеральное казенное учреждение «Главное бюро медико-социальной экспертизы по Курской области» находится в ведении Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации.

Библиографический список

1. Всемирная программа действий в отношении инвалидов до 2000 г. Принята резолюцией 37/52 Генеральной Ассамблеи от 3 декабря 1982 года // СПС КонсультантПлюс
2. Европейская конвенция о социальном обеспечении. Париж, 14 декабря 1972 года // СПС КонсультантПлюс
3. Курская правда. № 151 от 21 июля 1921 г.
4. Ошкарёв И.И. Доклад губернского отдела здравоохранения V Всероссийскому съезду здравотделов. Врачебно-санитарный сборник, выпуск 1. Курск, 1924. С. 111-123.
5. Обзор Курской губернии за 1915 год. Курск, 1916. С. 77-78.
6. События и люди в документах курских архивов. 80-летию образования Курской области посвящается. Под ред. В.Л. Богданова. Курск: ООО «Центр рекламы «Лощман», 2014. 170 с.
7. Собрание Указов РСФСР. 1917. №2. ст.17.
8. Язвин М.А. Очерки по истории здравоохранения Курской области (в 3-х частях), Воронеж: 1965, ч.1, 156 с.; 1967, ч.2, 288 с.; 1968, ч.3, 196 с.

References

1. The world program of actions in regard to invalids 2000. Accepted by the resolution 37/52 of the General Assembly from Decembers, 3, 1982 // The reference legal system Consultant Plus.
 2. European convention about public welfare. Paris, on December, 14, 1972 // The reference legal system Consultant Plus.
 3. Kursk truth -No 151 from July, 21 1921
 4. Oshkaredov I. I. The report of the province department of health protection to the V-th All-Russian convention of departments of health protection. Medical sanitary collection, issue 1. Kursk, 1924. Pp. 111-123.
 5. Review of the Kursk province for 1915. Kursk, 1916. Pp. 77-78.
 6. Events and people are in the documents of the Kursk archives. Dedicated to 80 anniversary of the Kursk region / under V.L. Bogdanova. Kursk: LTD. «Center of advertisement "Pilot"», 2014. 170 p.
 7. Collection of Decrees RSFSR. 1917. No 2. Art.17.
 8. Iazvin M. A. Essays on the history of health protection of the Kursk area (in 3 parts), Voronezh: 1965, Part 1, 156 p.; 1967, Part 2, 288 p.; 1968, Part 3, 196 p.
-
-

УДК 94(47).084.8=161.1(045)»+»(470.325)

UDC 94(47).084.8=161.1(045)"+"(470.325)

КОЛЯКИНА О.А.

аспирант, кафедра отечественной истории и документоведения, Белгородский государственный национальный исследовательский университет
E-mail: Olga-costickova@yandex.ru

KOLYAKINA O.A.

Graduate student, Department of Russian the history and records keeping, Belgorod National Research University
E-mail: Olga-costickova@yandex.ru

**«ДВОЙНОЙ ОКЛАД – ТРОЙНАЯ СМЕРТЬ», ИЛИ НЕКОТОРЫЕ ФАКТЫ ИЗ ВОЕННОГО БЫТА
ИСТРЕБИТЕЛЬНО-ПРОТИВОТАНКОВОЙ АРТИЛЛЕРИИ РВГК В ДНИ КУРСКОЙ БИТВЫ
5 ИЮЛЯ – 23 АВГУСТА 1943 г.**

**«DOUBLE SALARY – TRIPLE DEATH» OR SOME OF THE FACTS OF MILITARY LIFE FIGHTER
ANTI-TANK ARTILLERY RVGK IN THE DAYS OF THE BATTLE OF KURSK, 5 JULY – 23 AUGUST 1943**

В настоящее время, когда изучению Курской битвы посвящено большое количество научных трудов, как никогда ощущается недостаток в освещении проблемы фронтового быта периода Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. Как жил солдат на фронте, в каких условиях воевал, как был одет, что ел, психология действий, чем занимался в короткие передышки между боями – все эти вопросы важны, именно решением этих бытовых проблем обеспечивалась во многом победа над врагом.

Ключевые слова: истребительно-противотанковая артиллерия, человеческий фактор, полк, бригада, трофейные орудия.

Currently, when the study of the Kursk battle is a subject of many scientific works, as never before, there is a lack of coverage of the problem of front-line life during the great Patriotic war of 1941–1945 lived as soldiers at the front, in what circumstances fought, how he was dressed, what he ate, the psychology of action, what was in the brief respite between battles – all these issues are important it is the solution to these domestic problems was provided in many ways, the victory over the enemy.

Keywords: fighter-anti-tank artillery, the human factor, regiment, brigade, captured guns.

В современной исторической науке давно уже наметился крен в сторону изучения вопросов, связанных с «историей повседневности», историей быта. Эта тенденция коснулась и военной истории, в которой все больше и больше внимания уделяется не «истории битв и сражений», а военной «повседневности», жизни рядового бойца на войне.

В Курской битве истребительно-противотанковая артиллерия Резерва Верховного Главнокомандования (далее ИПТАП и истребители) сыграла чрезвычайно важную роль. Вместе с тем многие вопросы ее истории или освещены недостаточно, или же вообще не попали в поле зрения отечественных и тем более зарубежных историков. Это касается и вопросов, связанных с описанием фронтового быта солдат и офицеров – противотанкистов.

Невнимание к этой стороне их истории связано, в первую очередь, с тем, что, как и в советское время, принятым эталоном считается описание боевых действий только крупных соединений Красной Армии. Особое внимание уделялось анализу боевых действий и их результатов, а также подвигам отдельных героев. Однако сегодня, в связи с расширением источниковой базы и общим поворотом исторической науки, появилась возможность на основе анализа фронтовых писем,

воспоминаний, дневниковых записей, а также источников и мемуаров раскрыть проблему фронтового быта в период Курской битвы 5 июля – 23 августа 1943 г.

Тем, кто воевал в составе ИПТАП, одни завидовали, другие сочувствовали. «Ствол длинный, жизнь короткая» или «Двойной оклад – тройная смерть!» – это не весь список прозвищ, ярко подчеркивающих, короткий век истребителей. О коротком жизненном веке говорят и боевые задачи ИПТАП, которые в большей степени приводили к полной гибели истребителей.

Возникает вопрос, понимали ли сами истребители свое будущее? Они понимали, что его просто не было. Каждый поступивший в состав истребителей танков так или иначе не имел шансов прожить и больше трех месяцев, следующий и последующий бой для них мог стать последним. Истребителями становились те, кто проходил вербовку и жесткий отбор.

При отборе в большей степени, конечно, учитывались знания и навыки в артиллерии, также учитывалась психологическая готовность. Так, при отборе кандидатам в истребители всегда задавался один и тот же вопрос: «Что ты будешь делать, когда возникнет угроза жизни со стороны противника?». Естественно, испытуемый подвергался провокациям, например, такого плана: «Маму и папу звать будешь?». Отбор проходил только

тот, кто, не задумываясь, начинал грубить комиссии или в ответ на провокационные вопросы задавал свой, не менее провокационный вопрос. В составе этих соединений также проводилась соответствующая работа политруков с личным составом. Они выясняли настроение бойцов, разъясняли вопросы политической и военной жизни страны, большое внимание ими уделялось морально-психологической подготовке. Старожилы полка делились опытом борьбы с танками и техникой противника, выступали перед новичками. Весь личный состав истребителей танков желал как можно быстрее вступить в бой. Были случаи возмущения нахождением долгого времени в обороне.[7]

Что двигало этими людьми? Ответ прост – все дело в человеческом факторе. Для людей, причастных к укреплению боевого потенциала Вооруженных Сил, прежде всего – их взаимоотношения, моральная, профессиональная готовность к защите Отечества. Особенно высок человеческий фактор в условиях ведения боевых действий, где высоко оцениваются мужество, стойкость и отвага. Факт того, что командиры взводов зачастую всегда младше своих подчиненных (как правило, командирами были мальчишки 18-22 лет), известен всем.[6] Но в таком количестве, как в соединениях истребительно-противотанковой артиллерии РВГК, аналогов не было.

Никто из воинов ИПТАП не верил в судьбу, в большей степени доверялись приметам. Первой приметой для них был их отличительный знак. Черная нашивка в виде ромба с желтым обрамлением, в центре два скрещенных ствола говорили воинам о том, что до конца войны они не дойдут, а в среде воинов действующих воинских соединений Красной Армии они вызвали жалость и сочувствие. Они получали прозвище «смертники».[8] Сами же истребители танков считали этот знак особенным. Во-первых, там, на танкоопасных направлениях могли справиться только истребители танков, создать надежное прикрытие, а также обеспечить стык флангов, все это тоже входило в их боевые задачи. Этим они гордились, осознавая то, что ценой своей жизни они спасут сотни тысяч других жизней. При этом каждый истребитель танков ассоциировал свой знак с так называемым «щитом», который защищает другие соединения.

Во-вторых, только носители этого знака знали дату своей гибели. Так, например, если с утра воин данного соединения начинал без причины громко читать молитвы – это означало его скорую смерть.

Кроме психологической готовности, воины этих соединений обладали огромной смекалкой, особенно она проявлялась в сложной ситуации. По заданию штаба армии разведчики и связисты данных соединений поочередно круглыми сутками подсчитывали количество выпущенных противником снарядов, а так же количество из них разорвавшихся. По подсчетам одна треть снарядов не рвалась. При помощи саперов осуществлялась проверка неразорвавшихся снарядов.[1]

По заданию командования полк «придумывал»

ложные цели, чтоб противник больше расходовал снарядов по ним. Так были сооружены различные огневые позиции, на которых устанавливали деревянные пушки. Колеса из повозок, а ствол – обыкновенное бревно. Ночами в створе этой пушки ставили кочующее орудие, производили несколько выстрелов, чтобы противник засек. На ложной пушке делали вспышки и после этого увозили кочующее орудие. На второй день противник пристреливает ложную пушку. Иногда, на следующую ночь, полк повторяли тоже – пока противник не организовывал массовый артиллерийский налет с расходом 50-70 и более снарядов.

Совместно со стрелковыми подразделениями воины ИПТАП строили в ложинах ложные танковые скопления. Делали земляные насыпи, на которые выкладывали бревна в виде танковой пушки, а ночью к этому месту трактором проделывали следы и создавали гул мотора. Все это противник засекал звуковой разведкой утром, проверял авиаразведкой, и немедленно производилась авиабомбежка. Для этого противник делал от 25 до 50 самолетовылетов. Все эти мероприятия проводились для того, чтобы противник больше расходовал снарядов впустую.[2]

Несмотря на то, что истребители танков создавались по особому приказу Ставки Верховного Главнокомандования, состояли на особом учете, в настоящем зачастую не имели даже обуви. Дело было даже не в том, что на всех ее не хватало, а просто приказ с реальностью имел разные варианты исполнения. Так, например, командир 142-го пушечно-артиллерийского полка, 27-й отдельной пушечно-артиллерийской бригады РВГК при приеме новобранцев или уже бывалых воинов в боях был возмущен тем фактом, что они были полностью разуты – из «обуви» на них были только портянки[5], из одежды – старые затертые гимнастерки, брюки (старого образца) и шинель. Естественно, полк не мог обеспечить всех прибывавших, но, по крайней мере, решал вопрос с их обувью. Как говорили сами истребители танков: главное в бою сапоги, надежный ствол ружья и удача. Вот главные составляющие для победы над врагом.

Еда и сон, чем должны были отличаться от всех других соединений истребители танков, существенно отличались от реально запланированного плана. В реальности из положенного меню практически в три блюда истребители танков на восемь-десять человек получали буханку хлеба, которую приходилось делить нитью, чтобы всем досталось поровну. В разделе хлеба существовала традиция. Больше всех кусок хлеба выходил на горбушке, поэтому существовала очередность в получении этого куска.[7] Сна вообще практически не существовало. По воспоминаниям одного из участников данного вида артиллерии, которые фиксировал К. Симонов, сон был «сном».[9] О сне мечтали, ведь в бою им приходилось не спать по пять-шесть ночей. Возможностью поспать для истребителей танков было рытье окопов и окапывание орудий. Для данного вида артиллерии было характерным частая смена боевых по-

зий. Это означало, что на каждом новом месте воины занимались окапыванием. В этот момент истребитель танков получал возможность спать. Этот факт стал возможным ввиду нехватки снаряжения. В частности, истребители танков остро нуждались в лопатах. Так, по статистике, на десять человек истребителей танков приходилось три лопаты. В этот момент те, кому не хватало лопаты, мог позволить себе сон.

Вооружение истребителей танков также нередко расходилось с запланированным, и закрепленным на бумаге. Всем известный факт о нехватке 76 мм орудий, взамен этим орудиям они получали 45 мм орудия. К орудиям добавляли противотанковые ружья и, конечно, знаменитый «коктейль Молотова». С таким нехитрым «набором» данные соединения выстаивали даже в самые критические моменты боя. Как вспоминал разведчик 2-го батальона 496-го истребительно-противотанкового артиллерийского полка РВГК И.И. Плясов, «в период подготовки к боям мы закопали орудия в землю и укрыли их в аппаратах, так назывались окопы для пушек, вырыли «лисий ямы», это окоп глубиной до 4 метров с выдолбленной нишей в сторону. Все поле вокруг заминировали придуманными минами. Под ящик с горючей смесью устанавливали 260 г. – противопехотную мину, а палочку с дощечкой выводили наружу. Наш полк был очень крепко вооружен. На каждый расчет были 45 мм орудия обр. 1942 г., противотанковые ружья, 2 ручных пулемета, один из них турель, для стрельбы по самолетам, у каждого воина автомат и на расчет 2 ящика гранат. Машина «Виллис».[2]

Зачастую при формировании полки или бригады получали трофейное оружие или пополняли нехватку захватом его в бою. Бытовала практика, когда с наступлением темноты истребители танков совершали нападения на неприятельские позиции с целью захвата трофеев. Все полученные трофеи фиксировались в докладах, рапортах, боевых донесениях. Естественно, факты самовольного нападения умалчивались, всегда были скрыты формулировкой: «в ночной разведке батальон обнаружил скопление противника». Разведчики полка (бригады) и батарей днем и ночью изучали местность территории противника, выявляли новые цели, засекали их, после чего изучалась возможность налета на неприятельские позиции. Взятые в бою орудия и прочая техника попадали в руки оружейных мастеров, где проходили осмотр на пригодность, ремонт, если он был возможным.[1]

Трофейные орудия также собирались на поле, после сражения и проходили также стандартную процедуру. В особенности ценилось истребителями танков горючее, которого также не хватало, как и вооружения. Зачастую

из-за отсутствия горючего воинам приходилось оставлять орудия в замаскированных местах, двигаться без машин, предварительно на случай обнаружения разбирать машину (убирая наиболее важные детали, необходимые для движения) либо орудие.[4]

При формировании полк или бригада истребителей танков могли получить на вооружение только трофейные орудия, естественно, что составные части при израсходовании добывались в бою. В конечном итоге среди истребителей танков стали проходить соревнования на предмет того, кто больше сумеет добыть в бою или в ночной разведке трофейных орудий.

Не последней является тема денежного содержания. Оно существенно было выше денежного содержания других соединений. Своего рода это была плата за их жизнь. Примечателен тот факт, что те, кому удавалось прожить дольше, мог обеспечить свою семью, близких родственников, на долгое время. В среднем каждый месяц семья истребителя танков получала почтовым переводом около 400 рублей.

Денежное содержание приводило нередко к отрицательному отношению в среде действующей армии к данным соединениям. Одна часть действующей армии старалась вообще не воспринимать и не замечать истребителей танков. Это объяснялось и тем, что всем было известно о «сроке» жизни воинов этого соединения артиллерии. Со стороны истребителей танков также не замечалось особого стремления «заводить дружбу». Это объяснялось частой сменой их боевых позиций и боевых задач.[3]

Роль данного вида артиллерии многие оценивали после боев в своих отзывах, где описывали все действия соединения в их полосе. Своего рода для многих это было посмертное признание: мастерства, героизма и стойкости.

Вполне естественными будут звучать вопросы: почему люди добровольно шли в эти соединения, зная о том, что они могут не выжить? Почему не писали о тех боях, о своем существовании? Ответ однозначен: ими двигало то, что и всем советским народом – победа над общим врагом, спасти общий дом – Родину. Писать о боевых подвигах было некому, да и ввиду утраты документов об истории строительства данных соединений заниматься мемуарами было некому. Выжившие ветераны, дорогой ценой заплатили за жизнь: боль от горечи утрат боевых товарищей, израненное тело и душа, которую в большинстве случаев они не хотели беречь. «Срок жизни» после войны у них был также небольшой, в среднем они доживали до 80, это в среднем около 20 %, до 70 доживали около 30 % и до 60 доживали около 50 %.

Библиографический список

1. ФБГИКМ МКД (Филиал Белгородского государственного историко-краеведческого музея Мемориал Курская Дуга) ф. 2, оп. 2, д. 2.4.1, л. 15 об.
2. ФБГИКМ МКД (Филиал Белгородского государственного историко-краеведческого музея Мемориал Курская Дуга) ф. 2, оп. 2, д. 2.4.2, л. 23.
3. ЦАМО РФ ф. 28 ОИПТАБр, оп. 2, д. 36, лл. 44, 44 об.

4. ЦАМО РФ ф. 30 ОИПТАБр, оп. 1, д. 6, л. 11, 12.
5. ЦАМО РФ ф. 10931, оп. 1, д. 1, лл. 7, 7 об.
6. Военно-исторический журнал № 2. М. 1987. С. 45.
7. *Драбкин А.* Я дрался в панцерваффе. М. 2007. С. 352.
8. *Макаров М., Пронин А.* Противотанковая артиллерия Красной Армии. Фронтовая иллюстрация № 5. М. 2003. С. 78
9. *Константин Симонов.* Солдатские мемуары. Истребитель танков М. П. Бадигин.

References

1. FBHIKM MKD (Found Branch of Belgorod state historical-local lore Museum, memorial to Kursk) f. 2, op. 2, d. 2.4.1, l. 15 ob.
 2. FBHIKM MKD (Found Branch of Belgorod state historical-local lore Museum, memorial to Kursk) f. 2, op. 2, d. 2.4.2, l. 23.
 3. TSAMO RF f. 28 optar, op. 2, d. 36, ll. 44, 44.
 4. TSAMO RF f. 30 optar, op. 1, d. 6, ll. 11, 12.
 5. TSAMO RF f. 10931, op. 1, d. 1, ll. 7, 7 ob.
 6. Military history journal No. 2. M. 1987. p. 45
 7. *Drabkin A.* I fought in the panzerwaffe. M. 2007. p. 352
 8. *Makarov M., Pronin A.* Anti-tank artillery of the red Army. Front-line illustration No. 5. M. 2003. p. 78
 9. *Konstantin Simonov.* Soldiers memoirs. Tank fighter M. P. Badigin.
-
-

КУРБАНОВ М.А.

и.о. младшего научного сотрудника, Институт истории археологии и этнографии, Дагестанский Научный центр Российской Академии Наук
E-mail: tlisi@bk.ru

KURBANOV M.A.

The acting younger scientific employee, Institute of History of Archaeology and Ethnography, Dagestan Scientific Center of the Russian Academy of Sciences
E-mail: tlisi@bk.ru

К ВОПРОСУ О ВЗАИМООТНОШЕНИЯХ ВЛАСТИ И ДУХОВЕНСТВА В ДАГЕСТАНЕ В XX ВЕКЕ

TO THE QUESTION ABOUT THE RELATIONSHIP BETWEEN POWER AND RELIGION IN DAGESTAN IN XX CENTURIES

В последнее десятилетие XX века в России, в том числе и в Дагестане, произошли кардинальные перемены в области национально- государственного устройства, социально-экономической, общественно-политической и религиозной жизни. Статья посвящена вопросам взаимоотношения власти и церкви, государственно-конфессиональных отношений, репрессиям против мусульманского духовенства, уничтожения культурного наследия и культовых сооружений в Дагестане. Анализируется состояние государственно-конфессиональных отношений на различных этапах исторического развития Дагестана.

Ключевые слова: Ислам, Дагестан, культ, закон, государство, взаимоотношения, духовенство наследие.

The article is devoted to the relationship between government and Church-state relations, the repression against the Muslim clergy, destruction of cultural heritage and religious buildings in Dagestan. the state of Church-state relations in various stages of historical development of Dagestan is examined. In the last decade of the XX century in Russia, including in Dagestan, there have been dramatic changes in the field of national-state structure, socio-economic, socio-political and religious life. Repeatedly the number of religious organizations, religious beliefs back into the mass consciousness of citizens is increased. Islam has become one of the leading components of ethnic identity and an integral part of the spiritual culture of the representatives of the majority of the peoples of Dagestan. Mutually beneficial cooperation of the authorities and the clergy will not be only a stabilizing factor within the Republic, but also a good basis for establishing and strengthening cultural, political and economic cooperation of Dagestan with the countries of the Muslim East.

Keywords: Islam, Dagestan, the cult, law, state, relationship, clergy.

В последние годы религия стала играть все более заметную роль в жизни нашего общества. Во много раз увеличилось количество религиозных общин, действующих культовых объектов, возникли десятки религиозно-политических партий и движений. Религия стала важной частью общественно-политической силы республики, своего рода необходимостью, которая подчеркивает самобытность народа и дает ему возможность быть сопричастным к происходящим в мире событиям. Она старается вовлечь человека в область божественного, используя исторические традиции, ритуалы, обычаи и наполняя их интересами, потребностями различных слоев населения. Вовлеченность религиозных организаций в общественно-политическую жизнь республики выразилась в проникновении их в сферу политики, культуры, образования и межнациональных отношений.

Все это превращает вопросы свободы совести и государственно-религиозных отношений в чрезвычайно актуальные проблемы. Все активнее религиозное сознание в республике выступает как средство возрождения и развития этнонационального самосознания населения. В этом находит свое проявление его мощная интегрирующая функция. Стремительный ход поли-

тических изменений в стране, на Северном Кавказе и в Дагестане болезненно сказывается, прежде всего, на судьбах духовенства, ислама, которым приходится сталкиваться с острыми проявлениями религиозного экстремизма, и сепаратизма.

Вовлеченность религиозных организаций в общественно-политическую жизнь республики выразилась в проникновении их в сферу образования, культуры, и средств массовой коммуникации.

Возрождение ислама в республике проявляется как в возрождении мусульманских обрядов, праздников, нравственных ценностей, традиций благотворительности, так и в строительстве мусульманских архитектурных ансамблей, мечетей, медресе, в активном вхождении исламских мотивов, сюжетов, символов в произведения литературы, в изобразительное искусство дагестанских народов.

В республике сформировалась большая группа мусульманского духовенства, активно пропагандирующая исламские ценности и отстаивающая свои корпоративные интересы. Активно участвуя в общественной жизни, они во многом определяют критерии духовно-нравственного развития дагестанцев, особенно сельского населения, авторы умеют аргументировано защищать ценности ис-

лама и профессионально заниматься пропагандой ислама среди населения.

Дагестан является не только одним из многонациональных, поликультурных, но и многоконфессиональных регионов Российской Федерации. За многие века мирного сосуществования такие религии, как ислам, христианство и иудаизм, сыграли большую роль в создании богатой самобытной культуры всех дагестанских народов [2].

Ислам – одна из мировых религий – сыграл большую роль в истории человеческой цивилизации и продолжает оказывать существенное влияние на различные сферы жизни многих стран мира. Отсюда естественное стремление к осмыслению культурного наследия и идейных традиций мусульманского Востока. Изучение ислама имеет не только академическое, но и общественно-политическое значение, что обусловлено непосредственным соседством Дагестана с мусульманскими странами и наличием в России определенной части населения, исторически связанной с мусульманским историко-культурным ареалом.

Исламская культура впитала в себя многое из того, чем уже обладали жившие на завоеванных землях народы, что придало своеобразные черты ее облику. Это довольно скоро выразилось в появлении многочисленных сект и направлений внутри ислама, в которых сказалось влияние древнеиранской религии зороастризма, гностицизма, религиозно-философского учения манихейства, вобравшего в себя идеи зороастризма, христианства и буддизма. Наконец, огромное влияние на развитие исламской теологии и политической мысли оказала античная мысль.

В последнее время в Дагестане религиозное сознание активно выступает как средство возрождения и развития этнонационального самосознания. Тенденция к интеграции людей по конфессиональным, этнонациональным признакам все заметнее.

Не только духовенство и верующие, но и многие представители научной и творческой интеллигенции, педагоги, политические деятели связывают с религией нравственное здоровье Дагестана, возлагают большие надежды на духовных лидеров, религиозный актив в преодолении бездуховности, укрепления единства, дружбы, нравственных ценностей в республике. Эта надежда связана с большим нравственным потенциалом, значительной материальной базой религиозных организаций [7].

Как результат всех этих процессов можно отметить расширение и углубление религиозного убеждения людей, приобщения их к глубинным, содержательным вопросам веры, Корана, других вероучительных источников ислама; во-вторых, интересом к обрядовым сторонам ислама, вызванным возрождением ислама в республике. Интерес к исламу активно поддерживается СМИ республики, в том числе и возникшими за эти годы исламскими средствами массовой информации.

В последнее время все острее ощущается необходимость определения места ислама в общественной жизни

республики, соответствующего реальному его влиянию на формирование миропонимания, ценностных ориентиров Дагестанцев. Необходимо определить и систему взаимоотношений государственных структур и религиозных организаций.

Следует отметить, что в дореволюционной России господствующая православная церковь являлась составной частью государственного аппарата, выполняя ряд государственных функций: ведение метрических книг, регистрация брака и смерти, организация народного образования, оглашение царских манифестов. Со своей стороны государство оказывало всестороннюю поддержку господствующей церкви.

Руководящие государственные должности могли занимать только лица православного вероисповедания. Прием «иноверцев» в учебные заведения России был ограничен, они не допускались на государственную службу, а представителям некоторых религиозных направлений запрещалось жить в ряде населенных пунктов страны («черта оседлости»). Переход православных верующих в другое вероисповедание карался законом на срок до трех лет. Переход же верующих других вероисповеданий в православие не встречал препятствий и даже поощрялся [4].

Церковь играла руководящую роль в народном образовании. Большое количество школ (церковноприходские школы) находилось в прямом подчинении церкви. Воспитание детей в этих школах осуществлялось в религиозном духе. Во всех остальных учебных заведениях (гимназиях, училищах и пр.) существовала должность законоучителя, преподавался закон божий, день начинался молитвой, в учебных помещениях находились предметы религиозного культа (иконы, кресты, распятия).

После Октябрьской революции Советское правительство сразу же начало подготовку законодательства об отделении церкви от государства. Решительная ломка многовекового тесного союза церкви и государства, начатая Временным правительством, завершилась большевиками.

Принятые Советом Народных Комиссаров РСФСР декреты «О расторжении брака», «О гражданском браке, о детях и о ведении актов гражданского состояния» лишали церковный брак юридической силы. По постановлению СНК РСФСР от 11 декабря 1917 года «О передаче дела воспитания и образования из духовного ведомства в ведение Народного комиссариата по просвещению» во всех государственных учебных заведениях упразднились должности законоучителей. Передаче также подлежали все церковно-приходские школы, учительские семинарии, духовные училища и семинарии, женские епархиальные училища, миссионерские школы, академии, низшие, средние и высшие школы и учреждения духовного ведомства, со штатами, финансами, движимым и недвижимым имуществом, с библиотеками, ценностями и т.д. было отмечено также, что «вопрос о церквях при этих учреждениях будет разрешен в декрете об отделении церкви от государства.

Другими декретами советской власти регистрация рождения, смерти, браков передавалась государственным органам. В этом случае церковный брак утрачивал юридическую силу. В официальных государственных документах граждан устранялись указания на религиозную принадлежность. Религиозные убеждения не являлись причиной уклонения от исполнения гражданских обязанностей [2].

Отныне под запретом находилась деятельность «церковных и религиозных обществ», ранее действовавших наравне с частными (культурно-просветительными, научными) обществами, рамки деятельности которых не ограничивались культовым зданием.

Совершенно схожая политика в отношении религии, в данном случае Ислама, имела место и в Дагестане как части одной большой страны.

В дореволюционном Дагестане с населением менее одного миллиона человек насчитывалось 1720 мечетей, 356 Джума-мечетей. В полном подчинении мусульманскому духовенству находились система народного образования и воспитания, культура, под её контролем находилась на всем протяжении жизнь каждого мусульманина. Начиная с XIX века мусульманское духовенство Дагестана возглавило долгую, упорную борьбу за национальную независимость. Поэтому, власти старались держать духовенство под контролем, а в советское время её причисляли к контрреволюции или делили на «прогрессивное» и «реакционное». Духовенство было неоднородно. В его составе находились представители, как богатых, так и бедных слоев населения [4].

В официальных документах высших органов государственной власти и управления, в обращении председателя Совнаркома РСФСР В.И. Ленина местным органам власти Дагестана указывалось на необходимость учета экономических, культурных, национальных и бытовых особенностей республики, проявления мягкости, осторожности, уступчивости по отношению к населению. С учетом этих указаний в национальной политике делались некоторые уступки и мусульманскому духовенству Дагестана. В частности, вплоть до 1927 года сохранились шариатские суды, не подвергались конфискации вакуфные земли, до 1925 года работали примечетские школы, мактабы и медресе [1].

В разгар гражданской войны Ленин понимал, что влияние религии на массы все еще сильно и появление еще одной, критическо настроенной группы населения никак не могло способствовать победе в гражданской войне.

Вопрос об отделении церкви от государства и школы от церкви в Дагестане вплоть до 1921 года дискутировался и долго не решался. Декрет, аналогичный декрету РСФСР в Дагестане так и не был принят. Сам принцип отделения церкви от государства и школы от церкви был закреплен первой Конституцией ДАССР, принятой 5 декабря 1921 года.

Проведение в жизнь этой идеи в первый период существования советской власти означало бы поголовное закрытие всех религиозных школ (мактаб, медресе)

при отсутствии светской системы образования, вырвать у населения арабскую грамоту и оставить детей неграмотными. Органы власти республики не были готовы к этому, поэтому создавались и укреплялись светские школы с одновременным функционированием и религиозных школ. Необходимо отметить, что притеснения духовенства начались лишь по окончании гражданской войны в октябре 1921 года.

Эти решения вызвали резкую реакцию духовенства, которое пользовалось большим авторитетом у горцев и не желало его терять. Одной из форм противодействия духовенства мероприятиям Советской власти был саботаж выборов. В ответных действиях Дагобком РКП(б) 28 октября 1921 года всем районным и окружным комитетам РКП(б) разослал циркуляр, в котором предписывал усилить борьбу с духовенством и другими враждебными элементами перед выборами.

Экспроприация мечетского имущества привела к усилению борьбы между мусульманским духовенством и Советской властью, которая порой принимала бескомпромиссный характер и выражалась взаимными актами агрессии. Действия духовенства зачастую носили ответный характер неприятия Советской власти. Антирелигиозная борьба в конце 20-х годов не ограничивалась пропагандой, тогда же начались репрессии.

8 апреля 1929 года Президиум ВЦИК и СНК РСФСР приняли постановление «О религиозных объединениях». Идеи и положения этого постановления сохраняли свою силу вплоть до 1990 года. Постановление законодательно закрепило положение о том, что религиозные общества не вправе заниматься какой-либо другой деятельностью, кроме как удовлетворения религиозных потребностей верующих в рамках культового сооружения и о том, что религиозные объединения необходимо вытеснить из жизни советского общества. Им было запрещено создавать кассы взаимопомощи, кооперативы, производственные объединения, оказывать материальную помощь своим членам, организовывать детские, юношеские и женские молитвенные собрания, библейские литературные, рукодельческие, трудовые группы по обучению религии, открывать библиотеки, читальни, организовывать санатории и оказывать лечебную помощь.

Не допускалось преподавание каких бы то ни было религиозных вероучений в государственных, общественных и частных учебных и воспитательных заведениях. Такое преподавание допускалось только в специальных богословских курсах, открываемых с особого разрешения НКВД РСФСР, а в автономных республиках – с разрешения ЦИКа республики.

Принятие данного постановления способствовало ужесточению репрессивных мер в отношении мусульманского духовенства республики. Постановлением коллегии ОГПУ Дагестана от 30 апреля 1929 года были приговорены к высшей мере наказания – расстрелу, осуждены к различным срокам лишения свободы (от 5 до 10 лет) 62 жителя Даргинского округа, арестованных еще в декабре 1928 года по обвинению в «контррево-

люционной» деятельности во главе с шейх-уль-исламом Али-Хаджн Акушинским [1].

В этот период было уничтожено богатое арабоязычное духовное наследие горцев в виде книг, арабских рукописей, писем, хранить которые было небезопасно. Советская власть сделала все возможное, чтобы вытравить из сознания народов Дагестана мусульманскую религию.

В результате проведенных репрессивных мероприятий Советской власти резко сократилось число мечетей. К концу 30-х годов из 1725 действующих мечетей в 23 районах республики осталось только 910 (52,7%), были закрыты 15 (8,7%) мечетей, не действовали 616 (35,7%) из-за отсутствия духовных лиц-служителей культа в результате репрессий, полностью были разрушены 48 мечетей (2,9%), а также вследствие проводимой политики, число духовных школ (медресе) с 500 в 1925 году к 1929 году сократилось до 25, т.е. за 4 года была: ликвидированы 475 духовных школ (медресе) [4].

Антирелигиозная агитация органов власти усилилась в конце 30-х годов. Районные руководители начали соревноваться по количеству закрытых мечетей. Начали отказываться от сана муллы, кадия во многих селах в районах республики, однако необходимо отметить, что значительное сокращение основных служителей религии ислам происходило не потому, что население от них отказывалось, а основными причинами были закрытие мечетей, боязнь лишения избирательных прав, налогообложения и боязнь преследования за религиозную деятельность.

Несмотря на запреты советского законодательства, зарегистрированные кадии редко отказывали в просьбах верующим провести религиозные обряды и в соседних населенных пунктах, где не было действующих мечетей. Местные власти не обращали на это никакого внимания, но иногда нарушения такого рода фиксировали.

Между тем большая часть мулл и кадиев оставались на службе и неофициально, скрыто. Отказавшиеся от религиозной деятельности, представители духовенства шли в советские учреждения и организации: колхозы, совхозы, потребительские общества, сельсоветы, кресткомы, кооперации и другие.

В годы Великой Отечественной войны советский народ и полиэтно-конфессиональное сообщество подверглись чудовищному испытанию на прочность.

Государственно-религиозные отношения в годы войны складывались непросто. Вплоть до самого начала войны продолжались массовое закрытие церквей, мечетей, синагог, широкомасштабные репрессии в отношении духовенства. К 1936 году из действующих в Дагестане около 662 мечетей, 4 церквей и 5 синагог к 1940 году не осталось ни единой действующей – все они были закрыты.

С началом Великой Отечественной войны Русская православная церковь (РПЦ) развернула активную патриотическую деятельность, взяв на себя обязанности по оказанию помощи (деньгами, ценностями) советскому государству, проявив заботу о бойцах и командирах

Красной Армии, в укреплении ее военной мощи, участием представителей духовенства в партизанском движении, работой в тылу страны.

Патриотическую деятельность церкви завоевала признание и уважение не только среди верующих, но и светской интеллигенции, отрицавших религию. Письма и телеграммы, поступающие от верующих в адрес руководителей партии и государства, потребовала существенного изменения взаимоотношений с церковью. Было разрешено возобновить издательскую деятельность, верующим не чинились препятствия массовым богослужениям и общецерковным сборам в патриотические фонды, снимались ограничения на внекультовую деятельность, постепенно стали открываться также закрытые церкви и мечети.

За годы Великой Отечественной войны представители всех конфессий Дагестана неоднократно организовывали сбор средств в помощь бойцам и командирам, лечавшимся в госпиталях Махачкалы Буйнакска и Дербента, детским домам, семьям фронтовиков и погибших. На средства верующих строились танковые колонны, эскадрильи боевых самолетов, а сами верующие сражались на Отечественной войны.

С 1943 года начало функционировать медресе «Мир-Араб» в Бухаре, в Дагестане и в других регионах с мусульманским составом населения начали открываться мечети, восстановлены многие святые места, из тюрем и лагерей было выпущено значительное количество служителей культа.

В 1944 году мусульманам Советского Союза было разрешено организовать выезд паломников (хадж) к святым местам Саудовской Аравии. Это была политика сохранения социально-политической стабильности в стране в условиях военного времени с целью использования религиозных организаций и верующих на борьбу против фашистских агрессоров. Было разрешено открывать мечети в мусульманских республиках, в том числе и в Дагестане, восстановить закят в пользу бедных граждан.

Таким образом, в годы Великой Отечественной войны был начат процесс возрождения религиозных объединений, в том числе и мусульман. Он стал весьма заметным фактором общественной жизни республики в годы войны и в послевоенный период. В дни религиозных праздников церкви, мечети, синагоги республики собирали значительное количество верующих, росли их доходы и количество прихожан. Однако, несмотря на внешнее благополучие, положение дел религиозных объединений с точки зрения закона ничего не изменилось. Правовые отношения между государством и религиозными объединениями все еще строились на основе вышеупомянутого постановления ВЦИКа и СНК РСФСР от 8 апреля 1929 года, которое сохранило свою силу вплоть до конца 80-х годов XX века.

Отмечавшаяся выше частичная нормализация церковно-государственных взаимоотношений произошедшая, во время Великой Отечественной войны, способствовала относительной стабилизации отношений

между властью и духовенством – злое постановление 1929 года в послевоенные годы практически игнорировалось, хотя не было отменено.

О нем вспомнили в разгар хрущевских гонений на Церковь. На политическом уровне решение о возобновлении гонений принято было в 1958 году. Четвертого октября 1958 года ЦК КПСС вынес секретное Постановление под названием «О записке отдела пропаганды и агитации ЦК КПСС по союзным республикам «О недостатках научно-атеистической пропаганды», которое обязывало партийные, комсомольские и общественные организации развернуть пропагандистское наступление на «религиозные пережитки» советских людей. Государственным учреждениям предписывалось осуществлять мероприятия административного характера, направленные на ужесточение условий существования религиозных общин.

Первым актом правительства в наступлении на Церковь было издание двух постановлений Совета министров СССР от 16 октября 1958 года «О монастырях в СССР» и «О повышении налогов на доходы епархиальных предприятий и монастырей». В первом из них поручалось Советам министров союзных республик, Совету по делам Русской Православной Церкви и Совету по делам религиозных культов в шестимесячный срок изучить вопрос о сокращении количества монастырей и скитов и внести в Совет министров СССР предложения по этому вопросу, предписывалось также сократить размеры земельных угодий, находившихся в пользовании монастырей. Постановлением о налогах Церкви запрещалось продавать свечи по ценам более высоким, чем они приобретались в свечных мастерских. Эта мера явилась серьезным ударом по доходам и бюджету приходов, потому что теперь приобретение свечей в мастерских стало убыточным для храмов, и оно, естественно, сократилось, что, в свою очередь, привело к закрытию свечных мастерских. Из-за снизившихся доходов храмов распускались и платные церковные хоры. Вследствие драконовских постановлений Совмина финансовое положение некоторых епархий пришло в крайне расстроенное состояние.

После отставки Хрущева прямые гонения на Церковь остановились, но её правовой статус оставался прежним. В 70-х годах церковная жизнь оставалась относительно стабильной и протекала без потрясений, подобных тем, какие выпали на долю Церкви десятилетие назад, в годы хрущевских гонений. Государственная политика по отношению к Церкви оставалась в основных своих чертах неизменной, какой она сложилась после отставки Хрущева: жесткий, тотальный контроль за всеми проявлениями церковной жизни, противодействие попыткам расширить сферу дозволенного для Церкви, но без массовых репрессий против духовенства или верующих мирян, без массового закрытия церквей и без шумных пропагандистских атеистических кампаний.

В 1975 году Президиум Верховного Совета СССР своим Указом внес изменения в сохранявшее силу Постановление ВЦИК и СНК РСФСР 1929 года «О ре-

лигиозных объединениях». Эти изменения, главным образом, коснулись имущественных прав Церкви. Указом отменялась формулировка Постановления 1929 года: «Религиозные объединения и группы верующих не пользуются правом юридического лица». В то же время в нем не декларировалось и усвоение религиозным объединениям такого права. Вместо этого в указе говорилось о том, что «религиозные общества имеют право приобретения церковной утвари, предметов религиозного культа, транспортных средств, аренды, строительства и покупки строений для своих нужд в установленном законом порядке». Однако другие дополнения, внесенные указом, еще более сужали круг дозволенной законом церковной деятельности: «Религиозные общества имеют право производить складчины и собирать добровольные пожертвования только на цели, связанные с содержанием молитвенного здания, культового имущества, наймом служителей культа и содержанием исполнительных органов. Религиозные шествия, совершение религиозных обрядов и церемоний под открытым небом, а также в квартирах и домах верующих допускается с особого каждый раз разрешения исполнительного комитета районного, городского Совета депутатов трудящихся».

Ничего нового в советское законодательство, касавшееся статуса религиозных общин, не вносила и принятая в 1977 году очередная Конституция СССР, 52-я статья которой гласила: «Гражданам СССР гарантируется свобода совести, то есть право исповедовать любую религию или не исповедовать никакой, отправлять религиозные культы или вести атеистическую пропаганду. Возбуждение вражды и ненависти в связи с религиозными верованиями запрещается. Церковь в СССР отделена от государства и школа от Церкви». Неравноправие граждан СССР в зависимости от их отношения к религии очевидным образом вытекало из этой статьи Конституции, несмотря на декларируемый в иных местах этого документа принцип равенства всех граждан СССР независимо от национальности, расы, пола, отношения к религии. Граждане с атеистическими убеждениями, согласно Конституции, могли свободно пропагандировать их, а верующим предоставлялось лишь право «отправлять религиозные культы». Столь откровенное неравноправие граждан разных категорий сообщало Советскому Союзу черты сословного государства.

Следует отметить, что к 1987 году на территории Дагестанской АССР сохранилась 540 мечетских помещений, но много мечетей пустовали. Необходимо отметить, что из всего общего количества мечетей функционировали всего 27.

Естественно, что наступление Советской власти на религию полностью уничтожило духовенство как класс общества, но не уничтожило саму религию, и она перешла с ее немногочисленным духовенством на подпольное положение (пример этого подпольная деятельность суфийских братств в Дагестане) в период ярых гонений и выходила из подполья в немногочисленные периоды

относительной оттепели, ибо об окончательной «разморозке» отношений в те годы не было и речи вследствие антагонистической несовместимости коммунистической атеистической идеологии, царившей в СССР, и религией.

Таким образом, совершенно очевидно, что в доперестроечный период советской властью Церкви в целом и Исламу как одной из четырех традиционных наряду с православием, иудаизмом и буддизмом конфессий в России, в частности, был нанесен существенный удар: большевики, как известно, применяли репрессивные меры по отношению к представителям духовенства, подвергали их физическому уничтожению. Все это в корне изменило конфессиональную ситуацию в государстве: мечети и медресе были закрыты, а часть из них были даже разрушены, их использовали под клубы, музеи, склады и другие, культурные и хозяйственные нужды. Было уничтожено, расхищено или пришло в негодность огромное количество духовной литературы. Хотя, как видно из приведенного выше материала, и не существовало официально принятого закона, запрещающего функционирование мечетей, они стали закрываться, так как боязнь преследований и репрессий вынуждала духовенство отказаться от несения службы. Прямое отрицание религии оборачивалось расшатыванием духовно-нравственных устоев, моральной дезориентацией общества [5].

Положение кардинально изменилось во второй половине 1980-х–90-е годы в связи с осуществлением перестройки всех сфер общественно-политической, экономической и духовной жизни, проведением радикальных реформ.

Перестройка, начатая советским руководством во главе с М.С. Горбачёвым, глубоко затронула религиозную жизнь общества. В связи с началом гласности в СССР заметно участились случаи обращения представителей официального духовенства во властные структуры по религиозным вопросам. В основном духовенство выдвигало перед властями проблемы, которые волновали верующих: дополнительная регистрация кадиев и муэдзинов, финансовое состояние, ремонт и деятельность мечетей, деятельность исполнительных органов религиозных объединений, кладбищенские дела и другие.

Однако в первые годы перестройки в стране была продолжена борьба с влиянием ислама. В частности, антиисламскими по характеру были постановления ЦК КПСС «О дополнительных мерах в связи с активизацией в странах Азии и Африки так называемого «воинствующего ислама» от 20 ноября 1985 года и «Об усилении борьбы с влиянием ислама» от 18 августа 1986 года.

Аналогичные постановления были приняты и Дагестанским обкомом КПСС. Казалось, что верующим нечего ожидать и от нового советского руководства. Но перелом в отношениях советского государства с церковью произошёл в 1988 году в связи с 1000-летием крещения Руси. Глава государства М.С. Горбачёв поздравил с юбилеем и впервые затронул тему возро-

ждения церкви и отметил её духовную и нравственную роль в обществе. В связи с празднованием тысячелетия христианства на Руси верующим различных конфессий были возвращены многие храмы, монастыри, моленные дома. Потом началось «перемирие» государства и с исламом.

В связи с изменением политической и религиозной обстановки в стране в том же году постановление ЦК КПСС № 24 «Об усилении борьбы с влиянием ислама» от 18 августа 1986 было признано утратившим силу. Это постановление стало отправной точкой начала процесса возрождения позиций ислама в стране.

В этом постановлении ЦК КПСС признавал возможным возврат мусульманам культовых зданий и рассматривал вопрос о разрешении строить новые. Речь шла о выработке новой политической линии правящей партией по отношению к исламу с учётом специфики и особенностей мусульманских регионов СССР, о решительном преодолении формализма и командно-административных методов работы, поиске новых форм взаимодействия с религиозными организациями и верующими.

Курс М.С. Горбачёва на либерализацию общественно-политической жизни создал условия для возрождения Ислама в России и Дагестане.

С началом демократических преобразований масштабы влияния роль и значение ислама в республике заметно расширилось, возвысился его общественный престиж и авторитет, в результате чего ислам стал существенным фактором общественного развития в современном Дагестане. Ежегодно десятки тысяч мусульман совершают хадж. В Дагестане создан и действует ряд мусульманских благотворительных, просветительских, культурных исламских организаций [6].

С этого времени, и особенно после крушения власти КПСС в 1991 году, в республике активно пошел процесс строительства и восстановления мечетей, регистрации местных религиозных общин (джамаатов), создания религиозных учебных заведений, выпуска религиозной литературы; дагестанские мусульмане получили возможность свободно поддерживать связи с единоверцами из других стран.

Представляет также научный интерес и проблема источников доходов мусульманского духовенства, заслуживающая отдельного и всестороннего изучения. Следует отметить, прежде всего, то, что священнослужители господствовавшей в Российской империи православной церкви получали денежные оклады и полное обеспечение из государственной казны, то мусульманское духовенство по большей части не имело фиксированного содержания. Но позже новая Советская власть «уравнила» в правах все конфессии или, вернее, «уравнивала» в отсутствии каких-либо прав, отделив первыми же своими декретами церковь от государства и от школы.

Основными источниками средств существования для мусульманского духовенства были: отчисление закята, плата за совершение религиозных обрядов, пожертвования, взносы за обучение в религиозных шко-

лах (мектебе и медресе), доходы от занятия сельским хозяйством.

Согласно Корану – священной книге мусульман – одним из столпов религии является закят – милостыня в пользу нуждающихся. В отличие от садака – добровольной милостыни, закят является обязательным для уплаты при наличии ряда обязательных условий и имеет вполне определенных адресатов, упомянутых в Коране. Наиболее предпочтительной являлась передача закята неимущим, а также лицам, посвятившим себя служению Аллаху, т.е. духовенству.

Также серьезной статьей финансовых поступлений для мусульманского духовенства были добровольные пожертвования, подаваемые, прежде всего, в двух главных религиозных праздниках – разговения (Ураза байрам) и жертвоприношения (Курбан байрам). После окончания поста в месяце Рамадан каждый мусульманин обязан сделать особое подаяние (садака альфитр) за себя и каждого, находящегося на его иждивении. При этом в отличие от закята садака аль фитр подлежит уплате независимо от материального положения человека. Садака аль фитр имеет строго определенный размер, примерно 2,25 кг пшеницы, возможна и уплата их стоимости в денежном выражении. А в праздник жертвоприношения садака не является обязательной, но духовенству полагались все шкуры жертвенных животных.

Также следует упомянуть, кроме закята, не менее важным источником доходов мусульманского духовенства была плата за совершение различных религиозных обрядов: наречения имени, бракосочетания, погребения и поминовения умерших. Ее размеры не имели строго определенных величин и зависели исключительно от состоятельности и щедрости самого дающего.

Преподавание в традиционной мусульманской школе до их закрытия Советской властью не облагалось фиксированным вознаграждением, а велось за счет добровольных пожертвований деньгами, продуктами питания, дровами для отопления доходов с вакуфных земель, закят (налог в пользу нуждающихся мусульман), а также плата за обучение, вносимая родителями учащихся зерном, деньгами или мелким скотом в зависимости материального положения родителей. Единых размеров платы за обучение в Дагестане не существовало. Кроме того, по прохождении каждой главы Корана, а также по окончании учебного года ученики преподносили подарки своим учителям, а родителям полагалось угостить наставника. Это особенно относилось к мадраса (мусульманское образовательное учреждение дореволюционного периода, примерно соответствующее уровню современных вузов), которые формально считались бесплатными учебными заведениями и где взносы и подарки составляли почти единственную статью дохода преподавателя. Следует, однако, отметить и некую социальную ориентированность в подходе к обучению со стороны мусульманских учителей, а именно то, что от всего этого (платы) были освобождены дети бедных дагестанцев и сироты, которые не только не

вносили плату за обучение, но и содержались на мечетские средства.

Следует отметить, что доходы духовенства напрямую зависели от уровня благосостояния, которые обеспечивали его пожертвованиями, платой за совершение обрядов и обучение своих детей. В малочисленных или бедных районах их экономическое положение ухудшалось вместе со всей общиной.

В подчинении духовного управления мусульман северного Кавказа (ДУМСК) во главе с муфтием Махмудом Геккиевым находились имамы и другой многочисленный персонал 27 действующих мечетей, сохранившихся в Дагестане к середине 1980-х годов.

Официальное духовенство, особенно его высшее звено, было послушным исполнителем воли правящей коммунистической номенклатуры и фактически помогало государству в борьбе против подпольно действовавших алимов и суфийских братств. Последние рассматривались властями как носители «реакционного и экстремистского» ислама, хотя на деле их «экстремизм» сводился лишь к нежеланию сотрудничать с органами партии и КГБ, словесной критике «безбожной» советской власти и стремлению продолжать, по мере возможности, обучение молодежи основам религии. Постепенно, и особенно с 1980-х годов, в Дагестан начали проникать идеи исламского фундаментализма, который составил второе (наряду с тарикатизмом) направление «неофициального ислама».

Еще в мае 1989 года под давлением оппозиции ушел в отставку председатель ДУМСК – М. Геккиев, позднее обвиненный в коррупции и сотрудничестве с КГБ. Смена руководства духовного управления в 1989 году сопровождалась обострением противоречий и борьбы за власть между различными фракциями исламского духовенства. В условиях идеологического вакуума Ислам становился важным политическим ресурсом в нарастающем противоборстве между различными этнополитическими элитами Дагестана.

Также следует отметить, что в 1990-91 годах Духовное управление мусульман Дагестана находилось в оппозиции к дагестанским властям, настаивая на расширении религиозных свобод, в частности обеспечении беспрепятственного выезда паломников в Саудовскую Аравию.

Одновременно развивался процесс исламизации общественной жизни, особенно в сельских общинах. В некоторых селениях была запрещена продажа алкоголя, стали открыто проводиться религиозные праздники и церемонии, участились случаи, когда общественные проблемы, в том числе земельные споры, решались на основе шариата при участии местных религиозных авторитетов. В Махачкале для проведения религиозных праздников отводились большие стадионы. Популярным стало ношение элементов исламской одежды.

В республике получили возможность действовать различные религиозные общественные организации, движения и партии. Возникла и заняла свою нишу на информационном рынке исламская пресса, представлен-

ная газетами «Ас-салам», «Нурул ислам», «Исламский вестник» и другими изданиями, менее регулярными или выдерживающими вообще лишь один-два выпуска.

Постоянные финансовые проблемы с организацией и налаживанием системы исламского образования со строительством мечетей и других культовых сооружений, с организацией и функционированием исламских средств массовой информации, с выпуском духовной литературы, фактическая заброшенность верующих граждан на территории иностранных государств во время паломничества, пренебрежительное отношение со стороны республиканских властей и государственных СМИ к мусульманским праздникам и знаменательным датам, практическое отсутствие в передачах республиканского государственного телевидения учебно-познавательных и других программ религиозного характера – все это создает у верующих чувство дискриминации, отчужденности государственной власти[2].

Если кратко подвести итоги процесса исламского возрождения в Дагестане, который датируется концом 80-х годов XX–началом XXI века, то основными его результатами можно назвать: рост религиозного самосо-

знания, религиозной идентичности, восприятие себя не просто определенной этнической группой, а частью гигантской мусульманской цивилизации; огромный рост числа мечетей, возрождение исламской обрядности; формирование системы исламского образования, включающей в себя учебные заведения начального, среднего и высшего звена; медленное восстановление исламской духовной элиты.

Взаимовыгодное сотрудничество властей и духовенства станет не только стабилизирующим фактором внутри республики, но и хорошей основой для налаживания и укрепления культурного, политического и экономического сотрудничества Дагестана со странами мусульманского Востока. Равновеликая ориентация Дагестана как на Запад, так и на Восток, знание гражданами республики культурно-исторических корней и систем взглядов двух цивилизаций станут залогом терпимости граждан к мировоззрениям друг друга и стабильности общества, основой сотрудничества Дагестана как с западными, так и с мусульманскими странами. Тем более что этому благоприятствует геополитическое положение республики.

Библиографический список

1. Власть и мусульманская религия в Дагестане. Отв. ред. Какагасанов Г. Мх 2007. С. 5- 7.
2. Исмаилов А.Ш., Ханбабаев К.М., Рагимов А.А. «Религии в Дагестане: История и современное состояние. Мх 2000. С. 262.
3. Ичалов Г. Исламский фактор: факты и прогнозы. «Новое Дело» 1997 , №4 С. 5.
4. Какагасанов Г.И. Социальные противоречия в дагестанском обществе в 20-50 годы XX века. Мх.2010.
5. Курбанов М.А. Возрождение мусульманской периодической печати в Дагестане//Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Т. 15. №5. 2013. С. 158-162.
6. Курбанов М.Р., Курбанов Г.М. Религии в истории народов Дагестана. Мх. 2006. С. 310.
7. Курбанов М. Р. Возрождение религии – веление времени. «Дагестанская правда» 1995, 19 дек.

References

1. The government and the Muslim religion in Dagestan . Ed. Kakagasanov Mh. 2007 . Pp. 5-7.
2. Ismailov A.Sh., Hanbabaev K.M., Ragimov A.A Religion in Dagestan: History and modern state. Mh. 2000 . P.262.
3. Ichalov G.The Islamic factor: facts and forecasts. “New Thing” 1997 , №4. P.5.
4. Kakagasanov G.I. Social contradictions in Dagestan society in the 20 - 50-th of XX century. Mh., 2010.
5. Kurbanov M.A. Revival of Muslim periodical press in Dagestan//proceedings of Samara scientific center of Russian Academy of Sciences. V. 15, №5, 2013. Pp.158 -162
6. Kurbanov M.R., Kurbanov G.M. Religion in the history of the peoples of Dagestan. Mh. 2006. P.310.
7. Kurbanov M.R. The Revival of religion is a matter of time. “Dagestan’s truth” 1995, 19 Dec.

МОКШИН Г.Н.

доктор исторических наук, доцент, кафедра истории
России, Воронежский государственный университет
E-mail: mok410@mail.ru

MOKSHIN G.N.

Doctor of History, Associate Professor, Department of the
Russian History, Voronezh State University
E-mail: mok410@mail.ru

**ИСТОЧНИКИ ПО ИСТОРИИ КУЛЬТУРНОГО НАРОДНИЧЕСТВА:
НОВЫЕ ПУБЛИКАЦИИ И КОММЕНТАРИИ (1991–2016 ГОДЫ)**

**SOURCES ON THE HISTORY OF CULTURAL POPULISM:
NEW PUBLICATIONS AND COMMENTS (1991-2016 YEARS)**

В статье рассматриваются новые публикации источников (книг, статей, писем, мемуарной литературы) по истории правого крыла русского народничества 1870-1890-х годов. Анализируются причины интереса к его идейному наследию со стороны современных экономистов, социологов и историков. Устанавливается, как популяризация трудов народников-культурников повлияла на изменение оценок их места и роли в общественном движении пореформенной России.

Ключевые слова: источники, «культурное народничество», культурничество, теория «малых дел», интеллигенция.

The article deals with new publications of sources (books, articles, letters, memoirs) on history of right wing Russian populism 1870-1890-ies. The analysis of the reasons for interest in its ideological heritage by modern economists, sociologists and historians. The way how the popularization of works of populists-uplifters influenced the change in the estimates of their place and role in the social movement of the post-reform Russia has been stated.

Keywords: sources, “cultural populism”, kulturnichestvo, the theory of “small deeds”, intelligentsia.

Понятие «культурное» или «культурническое» народничество применительно к правому, умеренному крылу русского народничества 1870–1890-х гг. вошло в широкий оборот сравнительно недавно. Еще в начале 1990-х гг. всех сторонников мирной культурно-просветительской деятельности в народе (И.И. Каблиц, Л.Е. Оболенский, Я.В. Абрамов, В.П. Воронцов, С.Н. Кривенко) по традиции называли «либеральными народниками», подчеркивая тем самым мелкобуржуазный и узкокрестьянский характер их программы преобразований. И только со второй половины этого десятилетия, во многом благодаря работам В. И. Харламова и В.В. Зверева, культурно-народническому течению постепенно возвращается его исконное наименование [11].

Ядро культурного народничества составляли примерно три-четыре десятка видных его теоретиков, в основном профессиональных литераторов (экономистов, социологов, публицистов, беллетристов). Группировались они вокруг нескольких столичных и провинциальных периодических изданий. Главные из них – газета «Неделя» и журнал «Русское богатство» (в период его редактирования сначала Л.Е. Оболенским, а потом С.Н. Кривенко). На их страницах велась теоретическая и практическая разработка ряда важных для всей народнической интеллигенции вопросов (о капитализме, общине, взаимоотношениях власти, общества и народа и т.п.).

Иными словами, культурное народничество – это,

прежде всего, литературно-общественное течение, разбитое на множество фракций, иногда даже внутри одного издания. Это объясняет тот факт, что у «культурников» не было ни общепризнанного лидера, ни общей программы действий. Более того, ведущие теоретики «культурничества» таковыми себя не считали (это слово появляется только в середине 1890-х гг. в трудах марксистов), часто полемизировали между собой и не желали, что бы их ставили в один ряд. На этой основе возникло «народничество И.И. Каблицы», «народничество В.В. (В.П. Воронцова)», «народничество Н.Н. Златовратского» и т.д.

В советское время взгляды правых народников излагались, как правило, не по первоисточникам, а в интерпретации их критиков (в основном В.И. Ленина и Г.В. Плеханова). Не случайно за 70 лет были переизданы только «Основные тезисы народничества» середины 1880-х гг. (без определения их принадлежности кружку Н.Н. Златовратского) [7, с. 203–207] и отрывки из экономических работ В.П. Воронцова и С.Н. Кривенко [12].

Рассмотрим, как возвращалось к широкому читателю идейное наследие народников-культурников и как при этом переосмысливались их место и роль в развитии пореформенной общественной мысли России.

В 1990-е гг. наша страна во второй раз вступила на путь капитализма (правда, теперь не государственного, а олигархического), что очень больно ударило по благосостоянию ее основного населения. Все это обострило

споры о необходимости выработки собственной российской модели социально-экономического развития. На этом фоне возрождается интерес ученых, прежде всего, конечно, экономистов, к доктрине самобытной модернизации страны, отстаиваемой идеологами позднего народничества.

Первыми в современной России были переизданы (правда, в сокращении) «Наши направления» В.П. Воронцова 1893 г. – самого крупного теоретика правого народничества 1880–1890-х гг. Именно в этом труде он попытался обосновать новую задачу народнической интеллигенции: умственное развитие народа с целью превращения его в новую социокультурную силу, способную привести страну к демократии и подлинной свободе. Составитель сборника избранных произведений социально-экономической мысли России конца XIX – начала XX в. Я.И. Кузьминов, тогда молодой ректор ВШЭ, одним из первых обратил внимание на то, что так называемых «либеральных народников» вернее называть «легальными». Он же категорически отказался признавать В. Воронцова и его единомышленников «ренегатами». На новом этапе развития народнического движения они «не отказались от социалистического идеала своих предтеч, равно как и от ориентации на общинно-артельные структуры», а «готовили почву для его осуществления с учетом тех реальных условий, в которых оказалось русское общество при Александре III» [13, с. 10].

Реализм «второго» поколения народников, по мнению Кузьминова, проявился и в том, что они больше «не обольщались надеждой» остановить развитие капитализма в России и тем более повернуть его вспять. Они рассчитывали лишь на возможность «смягчить последствия “внедрения капитализма” на российскую почву» путем укрепления противостоящего ему «народного производства». К сожалению, автор не объясняет, как это могло приблизить перспективы будущего социалистического переустройства страны, ведь народники-культурники придерживались эволюционной модели общественного развития [13, с. 11]. Неужели путем привлечения на свою сторону самодержавно-бюрократического государства, в чем в свое время «уличали» народников марксисты?

В 1995 г. выходит сборник «Экономика русской цивилизации», подготовленный к печати д-ром экон. наук О.А. Платоновым. Для обоснования тезиса о неприменимости к ней западных критериев и стандартов (по причине морального характера народной экономики) составитель обращается к трудам выдающихся русских экономистов и хозяйственников. В их число вошли и народники: Н.А. Карышев, А.Н. Энгельгардт, В.П. Воронцов, И.И. Каблиц, М.О. Меншиков (приводятся отрывки из их работ). Все они отстаивали народные формы хозяйствования и, по признанию Платонова, «не безнадежно». На каком-то этапе в 1880-х гг. даже наметилась тенденция к преобладанию народных форм жизни. «Именно это дало основание русскому экономисту В.П. Воронцову сделать вывод об упадке русского капитализма». Интересно как составитель сборника ин-

терпретирует дальнейший ход борьбы отечественных и западных начал хозяйствования. Вопреки действиям «западнически» настроенных правящих кругов на рубеже XIX–XX вв. произошел своеобразный синтез народных основ и передовой техники и технологии. И именно этот синтез, по мнению Платонова, стал основой «русского экономического чуда»: небывалого экономического роста страны, обеспечившего ей пятое место в мире по объему промышленного производства [25, с. 27].

В конце 1990-х гг. канд. ист. наук А.В. Тихонова подготовила для серии «Литературные памятники» 8-е издание 12-ти писем «Из деревни» А.Н. Энгельгардта, которые имеют прямое отношение к истории культурного народничества. Как известно, призыв опального профессора к интеллигенции «сесть на землю», чтобы научиться работать по-крестьянски, а потом начать новую жизнь «с народом и для народа», положил начало особому течению в правом народничестве. В современной литературе его называют «коммунитарным» (от англ. «коммунитаризм» – община, общность), т.к. его сторонники стремились к изменению общества посредством экспериментов в небольших земледельческих общинах [5].

Последнее, академическое собрание писем Энгельгардта интересно, прежде всего, своими дополнениями и приложениями. В них, в частности, приводятся воспоминания «Эпизоды моей жизни» сына основателя Батищевской колонии – известного писателя и публициста Н. А. Энгельгардта, который на рубеже 1880–1890-х гг. также отстаивал батищевские идеалы. Тихонова называет его сторонником теории «малых дел» – конкретной помощи интеллигенции крестьянству, духовного самосовершенствования, защиты идеи самобытности развития России в духе идеологов «либерального народничества». Однако категорическое неприятие насилия, «даже во имя светлых идей», впоследствии привело Н.А. Энгельгардта в ряды монархистов (далеко не единичный пример идейной эволюции для прозелитов культурного народничества 1890-х гг.) [24, с. 627–628].

Частная переписка также является ценным источником для изучения истории позднего народничества, т.к. в ней нередко содержалось то, что не могло появиться в открытой печати. Наглядным примером служат письма Л.Е. Оболенского к Н.К. Михайловскому середины 1880-х гг., хранящиеся в РО ИРЛИ (Пушкинский Дом) и опубликованные в 2003 г. [15] В них один из пионеров теории «малых дел» дает весьма нелицеприятную характеристику главному вождю тогдашней народнической интеллигенции. Оболенский открыто обвиняет Михайловского в деспотизме по отношению к своим критикам, что, по его мнению, мешало другим идеологам народничества стать равноправными участниками полемики о практических путях и методах общественных преобразований, и привело к распаду народнического лагеря.

В 2000-е годы источниковая база по культурному народничеству обогатилось переизданием трудов

его ведущих теоретиков, вошедших в две большие серии книг: «Памятники экономической мысли» и «Социальная мысль России». Первую из них курировал институт экономики Российской АН, вторую – социологический факультет МГУ.

В многотомную серию «Кооперация. Страницы истории» вошли работы П.А. Соколовского, С.Н. Кривенко, В.П. Воронцова, Ф.А. Щербины, а также видных российских экономистов, примыкавших к народникам-культурникам (А.И. Чупрова, А.А. Исаева, Н.А. Каблукова, Н.А. Карышева) [8]. Все тексты сопровождаются обширными вступительными статьями, комментариями и приложениями, к подготовке которых были привлечены народниковеды Е.Р. Ольховский, Д.Д. Жвания, В.В. Зверев, Г.Н. Мокшин и др.

Развитие кооперации, наряду с печатью и земством, – важнейшее направление деятельности легальных народников. В марксистской историографии организация ссудо-сберегательных и промышленных товариществ относилась к разряду «малых дел», неспособных повлиять на социально-экономическое развитие страны. Содержащийся в данном издании статистический материал (отчеты различных кооперативных органов) позволяет представить подлинные масштабы этого движения, расцвет которого пришелся на период между революциями 1905 и 1917 гг. Поэтому можно согласиться с авторами предисловия одной из книг, что кооперация была не только действенным средством поддержания крестьянского и кустарного хозяйства, но и «одной из основ совершенствования социально-экономического строя на путях социализма (хотя природу его представители разных направлений народничества понимали неодинаково)» [14, с. 15–16]. Не случайно уже в 1920-е гг. у большевиков появился свой кооперативный план построения социализма.

Вторая серия книг объединила широкий круг отечественных мыслителей от славянофилов до марксистов. Народники были представлены Н.Г. Чернышевским, Н.К. Михайловским, С.Н. Южаковыми и В.П. Воронцовым. Но только последний удостоился избранного собрания сочинений в трех книгах общим объемом в три тыс. страниц. Нелегкий труд по подготовке трудов Воронцова к печати и составлению приложений (библиография его трудов, указатели имен, цитируемой литературы и трудных терминов и т.д.) взял на себя д-р социол. наук, проф. МГУ А.И. Кравченко. Все три книги увидели свет в 2008 г. [2; 3; 4] В них вошли главные сочинения Воронцова: «Судьбы капитализма в России» (1882), «Крестьянская община» (1892), «Наши направления» (1893), «Артель в кустарном производстве» (1895), «Очерки теоретической экономии» (1895), «От семидесятых годов к девяностым» (1907) и мн. др.

Уникальность настоящего издания в том, что разбросанные по многочисленным газетам, журналам и книгам тексты с любовью собраны, выверены и отредактированы. Однако читателю предлагаются «версии» оригинальных произведений Воронцова, т.к. все они адаптированы к современному русскому языку.

Например, «правительство уразумело» заменено на «... осознало», «главный затаскатель термина» на «...пользователь...», «затушевание» на «затушевывание» и т.п. И хотя таких примеров немного, это несколько снижает ценность издания для народниковедов.

А.И. Кравченко характеризует В.П. Воронцова как «лидера народнической социологии», «мыслителя необычайной глубины», вполне сопоставимого с П. Струве, Г. Плехановым, А. Чаяновым и др. нашими интеллектуалами общеевропейского масштаба, и, наконец, как «истинно русского патриота» [9, с. 75, 94]. В доказательство приводятся разработанные им учения о «мертворожденности» русского капитализма, о «народном производстве» и об особой исторической миссии русской интеллигенции. В то же время современный социолог находит у народника и ряд очевидных слабостей, хотя и не акцентирует на них внимание. Прежде всего, это противоречивое отношение Воронцова к проблеме индустриализации России: признание ее необходимости и в то же время отрицательное отношение к крупной машинной технике и в городе, и в деревне, которая, по его мнению, превращает человека в «придаток машины» [9, с. 23]. В неприятии народниками данного факта, противоречащего их идеалу всестороннего развития личности, многие исследователи видят причину неспособности народнической идеологии стать основой так необходимого стране модернизационного рывка [23, с. 58, 61].

Еще одним теоретиком культурного народничества, чье идейное наследие оказалось востребованным в последние годы, стал писатель и публицист Я.В. Абрамов. В 2008 г. в городе Ставрополе был отмечен 150-летний юбилей выдающегося земляка, после чего, по инициативе д-ра филол. наук В.М. Головки, началось планомерное изучение его жизни и деятельности, сопровождавшееся документальными публикациями. Так, в 2010 г. появилась подборка высказываний о творчестве Абрамова его современников (Н.В. Шелгунова, М.Е. Салтыкова-Щедрина, Г.И. Успенского, И.С. Тургенева, Х.Д. Алчевской и др.), извлеченных в основном из их писем и воспоминаний [22]; в 2011 г. – избранные произведения Абрамова о Ставропольском крае и Северном Кавказе 1881–1902 гг. [1]; а в 2013 г. – уникальные материалы из Государственного архива Ставропольского края о его семье, детских годах, учебе, об общественной деятельности на рубеже двух веков в роли гласного местной городской думы, документы 1906–1909 гг. об увековечивании памяти Якова Абрамова (опубликованы тексты и фотокопии документов) [6].

В первой половине 2010-х гг. издательство «Книжный дом “Либроком”» выпустило серию репринтных переизданий трудов дореволюционных русских мыслителей. Разумеется, без комментариев. Среди них оказались и в свое время популярные труды по истории религиозного сектантства А.С. Пругавина [17; 18; 19] и крестьянской общины его брата В.С. Пругавина [20]. Оба представителя культурно-народнического направления. А в 2016 г. еще один Книжный дом – «Линанд»

в серии «Из истории мировой политологии» опубликовал одну из самых известных работ И.И. Каблицы-Юзова «Интеллигенция и народ в общественной жизни России». Тоже репринт и без комментариев.

В 2016 г. на кафедре истории России ВГУ подготовлена хрестоматия «Культурное народничество 1870–1900-х гг.». В ней собраны наиболее важные и характерные программные документы, публицистика и письма народников-культурников (всего 38 текстов 17-ти авторов), позволяющие проследить основные этапы и направления развития идеологии культурного народничества. Связывающим звеном между текстами служит проблема интеллигенции и ее места и роли в общественной жизни пореформенной России. Каждая из представленных публикаций раскрывает одну из ее сторон: определение понятия «интеллигенция», ее происхождение и положение в обществе, отношение к капитализму, общине, земству, кооперации, пути преодоления раскола с народом и т.д. Ряд текстов отражает полемику народников-культурников между собой и с их идейным окружением (народниками-политиками, почвенниками, либералами и русскими марксистами).

В предисловии к хрестоматии, написанном автором данной статьи, дана общая характеристика культурного народничества и основных этапов его истории. Все тексты снабжены комментариями, именным и предметным указателями, краткими сведениями об авторах и общим списком литературы [10].

Следует еще упомянуть о таких важных источниках по истории общественного движения, как автобиографии и мемуарная литература. Автобиографии Я.В. Абрамова, В.П. Воронцова, И.И. Каблицы, Л.Е. Оболенского, А.С. Пругавина и некоторых других представителей культурно-народнического направления пока лежат под спудом в Пушкинском Доме в собрании С.А. Венгерова (он целенаправленно собирал их для словаря русских писателей и ученых) [21]. Многие известные народники-культурники, будучи писателями, оставили после себя литературные мемуары, но после 1991 г. они не переиздавались (за исключением воспоминаний А.С. Пругавина о Л.Н. Толстом и толстовцах) [16]. Зато за последнюю четверть века увидели свет мемуары представителей других течений народнической мысли и их союзников (И.В. Гессена, В.М. Чернова,

Е.К. Брешко-Брешковской и мн. др.), содержащие ценные сведения по истории культурного народничества.

Итак, судя по количеству публикаций, мы можем констатировать неуклонный рост внимания к идейному наследию культурного народничества со стороны современных российских экономистов, социологов и историков. Действительно, без изучения трудов В.П. Воронцова, И.И. Каблицы, С.Н. Кривенко, Я.В. Абрамова и их соратников, оказавших существенное влияние на развитие пореформенной общественной жизни, наши представления о ней будут искаженными и тенденциозными. Как это было в советскую эпоху, когда расцвет общественности связывался с борьбой против самодержавия горстки радикально настроенной молодежи, а культурно-просветительская деятельность той же земской интеллигенции преподносилась как отступление от заветов ее духовных отцов.

Конечно, переиздание трудов народников-реформистов способствует популяризации их взглядов и более внимательному отношению к ним со стороны авторов обобщающих исследований и современных учебников по истории России. Однако нельзя забывать и о необходимости введения в научный оборот новых источников. В первую очередь, это хранящиеся в архивах автобиографии, письма, тексты неопубликованных статей, биографические материалы. Пока такие публикации можно пересчитать по пальцам.

Существенным шагом вперед по пути расширения источниковой базы для изучения идеологии культурничества могли бы стать сборники статей, в том числе и тематические, его ведущих теоретиков: И.И. Каблицы, Л.Е. Оболенского, Я.В. Абрамова, С.Н. Кривенко, Е.Д. Максимова. Ведь большая часть их работ, опубликованных в дореволюционной периодической печати, никогда не переиздавалась и малоизвестна широкому кругу исследователей. Только таким путем можно искоренить многие историографические мифы, сложившиеся вокруг народников-культурников. Например, их отношение к «малым делам» принято иллюстрировать хрестоматийным высказыванием Я.В. Абрамова о том, что «из этих маленьких дел складывается жизнь миллионов». А между тем в статье «Преувеличенные обвинения» (Неделя. 1885. № 49), откуда выдернута эта цитата, имелись в виду судебные дела.

Библиографический список

1. Абрамов Я.В. [Статьи, очерки, путевые заметки 1881–1902 гг.] // Опальные: Русские писатели открывают Кавказ. Антология: в 3 т. Ставрополь: Изд-во СГУ, 2011. Т. 3. С. 11–171.
2. Воронцов В.П. Интеллигенция и культура: избранные сочинения. Вступ. статья и составление А.И. Кравченко. М.: Астрель, 2008. [Кн. 1]. 752 с.
3. Воронцов В.П. Община и артель: избранные сочинения. Вступ. статья и составление А.И. Кравченко. М.: Астрель, 2008. [Кн. 2]. 1072 с.
4. Воронцов В.П. Экономика и капитализм: избранные сочинения. Вступ. статья и составление А.И. Кравченко. М.: Астрель, 2008. [Кн. 3]. 981 с.
5. Гордеева И.А. «Забытые люди». История российского коммунитарного движения. М.: АИРО-XX, 2003. 240 с.
6. Громова Е.Б. Я.В. Абрамов: документальная память // Я.В. Абрамов в истории культуры и общественной мысли России. Ставрополь: СКГУ; Изд. дом «ТЭСЭРА», 2013. С. 224–249.
7. Историко-революционный сборник. Т. 3. М.; Пг.: Гос. изд-во, 1926. 312 с.
8. Кооперация. Страницы истории: в 3 т. Т. 1. Кн. 2–3. М.: Наука, 2001–2006.

9. *Кравченко А.И.* Лидер народнической социологии // *Воронцов В.П.* Интеллигенция и культура: избранные сочинения. М.: Астрель, 2008. С. 3-95.
10. Культурное народничество 1870-1900-х гг.: хрестоматия. Составление, вступительная статья и примечания Г.Н. Мокшина. Воронеж: Издательский дом ВГУ, 2016. 376 с.
11. *Мокишин Г.Н.* «Культурное» или «культурническое» народничество? (о значении понятий в истории отечественного народниковедения) // *Вестник Волгогр. гос. ун-та. Сер. 4, История.* 2016. № 1. С. 65-74.
12. Народническая экономическая литература: избранные произведения. М.: Соцэкгиз, 1958. 680 с.
13. Образ будущего в русской социально-экономической мысли конца XIX–начала XX века: избранные произведения. Сост. Я.И. Кузьминов. М.: Республика, 1994. 416 с.
14. Предисловие // *Кооперация. Страницы истории:* в 3 т. Т. 1. Кн. 3. Ч. 1. М.: Наука, 2006. С. 5-16.
15. «Простите за правду». Письмо редактора журнала «Русское богатство» Л.Е. Оболенского Н.К. Михайловскому. 1885 г. (Г.Н. Мокшин) // *Исторический архив.* 2003. № 4. С. 184-201.
16. *Пругавин А.С.* О Льве Толстом и о толстовцах. Очерки, воспоминания, материалы. Изд. 2-е. М.: Кн. дом «ЛИБРОКОМ», 2012. 344 с.
17. *Пругавин А.С.* Раскол и сектантство в русской народной жизни. Изд. 2-е. М.: Кн. дом «ЛИБРОКОМ», 2016. 104 с.
18. *Пругавин А.С.* Религиозные отщепенцы. Очерки современного сектантства. Изд. 2-е. М.: Кн. дом «ЛИБРОКОМ», 2011. 216 с.
19. *Пругавин А.С.* Старообрядчество во второй половине XIX века. Очерки из новейшей истории раскола. Изд. 2-е. М.: Кн. дом «ЛИБРОКОМ», 2014. 282 с.
20. *Пругавин В.С.* Русская земельная община в трудах ее местных исследователей. Изд. 2-е. М.: Кн. дом «ЛИБРОКОМ», 2012. 312 с.
21. Русская интеллигенция. Автобиографии и библиографические документы в собрании С.А. Венгерова: аннотированный указатель: в 2 т. СПб.: Наука, 2001-2010.
22. Современники о Я.В. Абрамове // За лучшую будущность России: к 150-летию со дня рождения Я.В. Абрамова / сост. М.В. Агаркова, В.М. Головкин, Э.В. Кемпинский. Ставрополь, 2010. С. 31-36.
23. *Суслов А.Ю.* Неонародничество и модернизация России в начале XX в.: современные исследования // *Народники в истории России:* сб. науч. тр. Вып. 2. Воронеж: Издательский дом ВГУ, 2016. С. 50-69.
24. *Тихонова А.В.* Семья Энгельгардтов и ее родословная // *Энгельгардт А. Н. Из деревни: 12 писем: 1872-1887.* СПб.: Наука, 1999. С. 611-635.
25. Экономика русской цивилизации. Сост. О.А. Платонов. М.: Родник, 1995. 384 с.

References

1. *Abramov Y.V.* [Articles, essays, travel notes 1881-1902] // *Disgraced: Russian writers disclose the Caucasus. Anthology:* in 3 vol. Stavropol: SGU, 2011. Vol. 3. Pp. 11-171.
2. *Vorontsov V.P.* Intellectuals and culture: selected writings / introductory article and comp. by A.I. Kravchenko. M.: Astrel, 2008. [Bk. 1]. 752 p.
3. *Vorontsov V.P.* Community and artel: selected works / prolusion and comp. A.I. Kravchenko. M.: Astrel, 2008. [Bk. 2]. 1072 p.
4. *Vorontsov V.P.* Economy and capitalism: selected works / prolusion and comp. A.I. Kravchenko. M.: Astrel, 2008. [Bk. 3]. 981 p.
5. *Gordeeva I.A.* "Forgotten People". The history of Russian communitarian movement. M.: AIRO-XX, 2003. 240 p.
6. *Gromova E.B.* Y.V. Abramov: documentary memory // *Y.V. Abramov in the history of Russian culture and social thought.* Stavropol: NKSU; Publishing House "TESERA", 2013. Pp. 224-249.
7. Historical-revolutionary collection. Vol. 3. M.; Pg.: State Publishing House, 1926. 312 p.
8. Cooperation. Pages of History: in 3 vol. Vol. 1. Bk. 2-3. M.: Science, 2001-2006.
9. *Kravchenko A.I.* The leader of the populist sociology // *V.P. Vorontsov Intellectuals and culture: selected writings.* M.: Astrel, 2008, Pp. 3-95.
10. Cultural populism 1870-1900-ies.: chrestomathy / compilation, introductory article and notes G.N. Mokshina. Voronezh: Publishing house VSU, 2016. 376 p.
11. *Mokshin G.N.* "Cultural" or "kulturnichesky" populism? (About meaning of concepts in the history in domestic narodnikovedeniya) // *Science Journal of VolSU. Ser. 4, History.* 2016. № 1. Pp. 65-74.
12. Populist economic literature: selected works. M.: Sotsekiz, 1958. 680 p.
13. The image of the future in the Russian socio-economic thought in the late nineteenth - early twentieth century. Selected works / comp. Y.I. Kuzminov. M.: The Republic, 1994. 416 p.
14. Preface // *Cooperation. Pages of History:* in 3 vol. Vol. 1. Bk. 3. Part 1. M.: Science, 2006. Pp. 5-16.
15. "Pardon me for truth." Editor of "Russkoe bogatstvo" magazine L.E. Obolensky's letter to N.K. Mikhailovsky. 1885 (G.N. Mokshin) // *Historical Arhive.* 2003. № 4. Pp. 184-201.
16. *Prugavin A.S.* About Leo Tolstoy and Tolstoyan. Essays, memories, material. Ed. 2nd. M.: Book House "LIBROKOM", 2012. 344 p.
17. *Prugavin A.S.* Schism and sectarianism in Russian national life. Ed. 2nd. M.: Book House "LIBROKOM", 2016. 104 p.
18. *Prugavin A.S.* Religious renegades. Essays on modern sectarianism. Ed. 2nd. M.: Book House "LIBROKOM", 2011. 216 p.
19. *Prugavin A.S.* Old Believers in the second half of the XIX century. Sketches from the history of the recent schism. Ed. 2nd. M.: Book House "LIBROKOM", 2014. 282 p.
20. *Prugavin V.S.* Russian land commune in the writings of its local researchers. Ed. 2nd. M.: Book House "LIBROKOM", 2012. 312 p.
21. 21. The Russian intelligentsia. Autobiographies and bibliographic documents in the collection S.A. Vengerov: annotated Index: in 2 vol. SPb.: Science, 2001-2010.

22. Contemporaries of Y.V. Abramov // For the best future of Russia: the 150th anniversary of the birth of Y.V. Abramov / comp. M.V. Agarkova, V.M. Golovko, E.V. Kempinski. Stavropol, 2010. Pp. 31-36.
 23. *Suslov A.Y.* Neonarodnichestvo and modernization of Russia in the early twentieth century: current research // Populists in the history of Russia: interuniversity collection of scientific papers. Vol. 2. Voronezh: Publishing house VSU, 2016. Pp. 50-69.
 24. *Tikhonova A.V.* Family Engelhardt and her pedigree // Engelhardt A.N. From the village: 12 letters: 1872-1887. SPb.: Science, 1999, Pp. 611-635.
 25. Economics of Russian civilization / comp. by O.A. Platonov. M.: Source, 1995. 384 p.
-
-

НИКИТЕНКО А.И.

кандидат политических наук, доцент
E-mail: alexey.nikitenko@mail.ru

NIKITENKO A.I.

Candidate of Politics, Associate Professor
E-mail: alexey.nikitenko@mail.ru

**«ЕВРОПЕЙСКИЙ ВЕКТОР» ПОЛИТИКИ СОВЕТСКОГО СОЮЗА КАК ОСНОВА СОВРЕМЕННЫХ
ВЗАИМООТНОШЕНИЙ РОССИИ И ЕС**

**EUROPEAN VECTOR OF THE SOVIET UNION POLICY AS A BASIS FOR MODERN RELATIONSHIP BETWEEN
RUSSIA AND THE EU**

В статье анализируются ключевые особенности внешней политики Советского Союза по отношению к европейским интеграционным процессам второй половины XX в. Автор рассматривает несколько этапов трансформации советской политики на пути к признанию Европейского экономического сообщества, выделяет трудности и препятствия на этом пути, в целом характеризует взаимоотношения между СССР и ЕЭС как нестабильные и фрагментарные.

Ключевые слова: СССР, ЕЭС, СЭВ, СБСЕ, европейская интеграция.

Key features of the Soviet Union's foreign policy regarding to the European integration processes in the second half of the XX century are analyzed in the article. The author examines several stages of the Soviet policy transformation towards the European Economic Community recognition, reveals difficulties and obstacles along that way, and characterizes relationship between the USSR and the EEC as unstable and fragmented.

Ключевые слова: USSR, EEC, Comecon CSCE, European integration.

Фундамент современных взаимоотношений России и Европейского Союза начал закладываться в эпоху, когда Россия входила в состав СССР, а Евросообщество приступало к реализации экономической интеграции – формированию организации Европейского объединения угля и стали. Именно могущество СССР, где ключевую роль играла РСФСР, являлось жизненной необходимостью и одной из объективных причин объединения Европы для противодействия «великому соседу», способствовало созданию экономических и военно-политических блоков и союзов на континенте.

Важность исследования российско-европейских исследований советского периода времени следует объяснить тем, что, во-первых, именно советская эпоха взаимоотношений двух сторон заложила фундамент современной кооперации между Российской Федерацией и Европейским Союзом; во-вторых, в современных условиях порой складывающихся взаимоотношений сторон в период биполярного противостояния необходимо выявление тех негативных моментов и имеющих трудностей прошлого, анализ которых позволил бы сделать соответствующие выводы, не повторить их вновь в будущем и перейти, наконец, от нарастающей напряженности сторон вследствие «украинского фактора» к разумному взаимовыгодному стратегическому диалогу.

Необходимо отметить, что отношение советского правительства к идее и практике строительства Единой Европы было, естественно, негативным. Проекты интеграции Европы воспринимались либо как продукт

«буржуазного космополитизма», стимулируемого американскими империалистами, либо как проявление тенденций к установлению «англо-французского кондоминиума» в Европе. На оценку интеграционных планов Запада существенно влиял «немецкий фактор», поскольку осуществление этих планов было связано с углублением раскола Германии и включением западной ее части в военный блок, направленный против СССР [12].

В 1951 г. государства, поддержавшие «План Шумана», пришли к резонансному соглашению о создании наднациональной организации – «Европейского объединения угля и стали» (ЕОУС). План подвергся жесткой критике со стороны Советского Союза. Отмечалось, что главной идеей такого учреждения являлось то, чтобы под предводительством правящей элиты Америки создать в западноевропейских странах военно-промышленную базу для агрессивного капиталистического блока. Тем не менее, реакция советского дипломатического ведомства была весьма сдержанной. Ситуация изменилась, когда переговоры по «плану Шумана» завершились достижением согласованной позиции всех его участников, и был вначале парафирован, а затем и подписан Договор об образовании ЕОУС. В СССР в ответ активизировалась работа по подготовке справок и рекомендаций для руководства страны, закончившаяся нотой французскому правительству от 11 сентября 1951 г. и статьей Ю. Жукова в «Правде» от 22 сентября того же года с ее концовкой: «План Шумана – это война! План Шумана – это безработица, нищета, голод!». Отношение к «плану Шумана» и дея-

тельности по его реализации является неоднозначным и у современных отечественных ученых. Так, по мнению К.П. Зуевой, «представители стран Запада и сами нередко давали повод для подозрений относительно связи «плана Шумана» с ремилитаризацией Западной Германии» [4].

В свою очередь, А.М. Филитов замечает, что «называть советскую критику «плана Шумана» «односторонней» – это, по нашему мнению, слишком щадящая характеристика; налицо была стопроцентно фальшивая и неубедительная пропаганда» [11].

Был ли «план Шумана» действительно направлен на идею милитаризации Германии, либо, это была хорошо продуманная фальсификация советского руководства, пытающегося придать экономическим начинаниям в Европе военно-политический контекст, остается лишь догадываться. Так или иначе, ЕОУС стало неким «прародителем» учрежденного в 1957 г. Европейского экономического Сообщества (ЕЭС).

В создании организации ЕЭС Советский Союз явно усматривал укрепление позиций противоборствующего капиталистического лагеря, которое негативно бы сказывалось на интересах лагеря социалистического, непосредственно в странах Восточной Европы. Организация трактовалась как закрытая группировка, обслуживающая интересы монополистического класса, как экономический рычаг НАТО, агрессивно настроенный по отношению к Восточной Европе, и предрекался ее распад в результате внутренних противоречий. И только в 1962 г. благополучное и показательное развитие Европейского Сообщества позволило пересмотреть позиции советского руководства в отношении к европейской интеграции, которое в некоторой степени стало отмечать в Сообществе реальную политико-экономическую реальность Европы. Тем не менее, несмотря на это, в течение порядка двадцати лет «периода стагнации» (1964-1984 гг.) СССР отказывался «де-юре» признавать ЕЭС.

В 1955-1960-х гг. начался поиск новых дипломатических подходов с целью разрешения комплексных европейских проблем, появившихся в течение первой послевоенной десятилетки. В результате долгих консультаций 15 мая 1955 г. СССР, Великобритания и Франция при активном участии США подписали договор о восстановлении демократической и независимой Австрии, Парламент которой принял решение о постоянном нейтралитете. В этом же году СССР установил дипломатические отношения с ФРГ и восстановил их с Австрией и Югославией. Знаменательным событием явилось предложение советского руководства о создании системы коллективной безопасности в Европе и сокращении Вооруженных Сил, где первым продемонстрировал свой пример Советский Союз. Сокращение в течение 1955-1960 гг. численности советской армии позволило уменьшить ее состав до 2,5 млн. человек. Подобного рода реформирование своих армий провели также и другие социалистические страны.

В 1957 г. Советский Союз вынес на рассмотрение в

ООН вопрос о приостановке испытаний ядерного оружия и принятии соответствующих обязательств касательно отказа от применения атомного и водородного оружия. Однако мирные инициативы Советского государства были не в полной мере искренними (о чем догадывались и западные политики) и выдвигались на фоне значительных успехов советских ученых в модернизации различных типов ракет и прочих видов вооружений. В середине 1957 г. Советский Союз провел успешное испытание первой в мире межконтинентальной баллистической ракеты. Таким образом, потенциально уязвимыми в ракетно-ядерном ударе становились как западноевропейские страны, так и Соединенные Штаты.

Большие проблемы Советскому Союзу создала не в полной мере продуманная политика либерализации общественной жизни, проводимая Н.С. Хрущевым, в результате которой обострилась обстановка в странах социалистического содружества. В Польше (1956 г.) уличные беспорядки были подавлены национальной армией [8], а в Венгрии (1956 г.), пытавшейся разорвать союзнические отношения с СССР и другими странами народной демократии и добиться вступления в НАТО, восстание было усмирено лишь с помощью советских войск.

Политические отношения советского руководства и ЕЭС в годы так называемой «Хрущевской оттепели» можно охарактеризовать как достаточно противоречивые. С одной стороны, они стали более транспарантными, однако с другой – происходит их некоторая эскалация. Тревожным моментом для советской стороны увилось нарушение единства стран социализма, в результате чего целостность в нем удалось поддерживать преимущественно благодаря войскам Организации Варшавского Договора (ОВД).

Во второй половине 1960-х гг., вследствие влияния Карибского кризиса, обострение международных отношений стало более выраженным, что поставило мир на грань ядерной войны. Как ни парадоксально, но именно в это время мировое сообщество начало осознать, что победителей в этой войне не будет. Противоречивость же складывающейся геополитической ситуации заключается в следующем: с одной стороны, происходит последовательное выравнивание уровней ядерных потенциалов между НАТО и ОВД, а с другой – отмечается потепление международных отношений между двумя политическими системами, которое получило название «разрядки». Свидетельством этого явилось подписание в августе 1963 г. в Москве договора о запрещении испытания ядерного оружия в атмосфере, космосе и под водой [6]. В 1968 г. одновременно в Москве, Вашингтоне и Лондоне был подписан Договор о нераспространении ядерного оружия [9].

В середине 60-х гг. XX в. ключевыми векторами внешней политики СССР в Европе продолжали оставаться устранение угроз распада социалистического лагеря и нормализация отношений между Востоком и Западом.

В целях укрепления связей со странами народной демократии Советский Союз предпринял попытку углубления экономического сотрудничества с целью увеличения объемов взаимного товарооборота. Главными предметами советского экспорта являлись топливо и электроэнергия, руды и металлы. Из стран-участников Совета экономической взаимопомощи (СЭВ) ввозили машины, оборудование и транспортные средства. Среди крупнейших коллективных экономических проектов следует выделить строительство нефтепроводной системы «Дружба» и газопроводной трубы «Союз», космическую программу «Интеркосмос», строительство промышленных предприятий в разных странах.

Активно развивалось сотрудничество в рамках ОВД. Почти ежегодно на территории СССР, Польши и ГДР проводились совместные военные маневры, среди которых следует выделить учения «Октябрьский штурм» 1965 г., «Днепр» 1967 г., «Север» 1968 г., «Братство по оружию» 1970 г. и др.

В качестве благоприятной особенности следует отметить трансформацию внешнеполитического курса Советского государства в отношении с Западной Европой. Активизировались и диверсифицировались контакты с ключевыми западноевропейскими акторами. Так, летом 1966 г. впервые посетил Москву президент Франции Ш. де Голль, что послужило основанием для дальнейшей интенсификации советско-французских экономических связей и старта кооперации в сфере изучения и освоения космического пространства. 27 октября 1971 г. было подписано «Соглашение о развитии экономического, технического и промышленного сотрудничества между Правительством Союза Советских Социалистических Республик и Правительством Французской Республики» [14]. Таким образом, Франция стала одной из первых капиталистических стран, с которой Советский Союз подписал межправительственное соглашение.

В этот период времени отмечаются позитивные сдвиги в улучшении дипломатического «климата» между советским государством и Федеративной Республикой Германии. Осенью 1969 г. правительство ФРГ заявило о нерушимости послевоенных границ в Европе и на практике признало существование ГДР, что послужило базисом заключения в августе 1970 г. между ФРГ и СССР мирного договора, подтверждающего западные границы Польши и границы между ГДР и ФРГ. В сентябре 1971 г. было подписано четырехстороннее соглашение по Западному Берлину, в котором подтверждалось необоснованность претензий ФРГ на Западный Берлин. В дальнейшем между сторонами выстраивались достаточно стабильные отношения в политической, экономической, социокультурной сферах; во второй половине 1970-х гг. ФРГ заняла место одного из основных торгово-экономических партнеров советского государства и до настоящего времени продолжает сохранять одну из ключевых позиций на современном этапе взаимоотношений.

Необходимо подчеркнуть, что в 1970-е гг. наметился

постепенный рост международного политического авторитета Западной Европы. Участились ее попытки обрести автономию в военно-политических структурах Запада, о чем свидетельствовали многочисленные западноевропейские инициативы: переговоры по ВССВС (Взаимным сбалансированным сокращениям вооруженных сил), создание Европейского политического сотрудничества в рамках ЕЭС, учреждение Группы ядерного планирования в рамках НАТО.

Заслуживает внимания деятельность президента Франции Ж. Помпиду, направленная на проведение независимой от общей линии США и НАТО внешней политики, а также «Восточная политика» **Федерального канцлера ФРГ В. Брандта**, вектором которой являлось сближение с Восточной Европой. Необходимо подчеркнуть, что поиск западноевропейскими странами дополнительных гарантий безопасности (со стороны СССР) оказался крайне успешной деятельностью их дипломатии, что уже на том этапе отражало выросший потенциал Западной Европы в политико-экономической сфере.

Немаловажную роль в проведении западноевропейских инициатив сыграл успех объединенного экономического потенциала стран Западной Европы. В это время американские и «общеевропейские» экономические платформы становились более дифференцированными: в то время как в США наметилась постепенная трансформация от корпоративного либерализма в сторону неолиберализма с развитием банковско-нефтяного капитала и высокотехнологичных производств, руководители Западной Европы стояли на позициях сохранения корпоративного либерализма, развивая крупную тяжелую промышленность с упором на внутренний рынок ЕЭС [13].

В начале 70-х гг. XX в. начали закладываться основы по формированию одного из элементов европейской системы безопасности рубежа XX-XXI вв. – Совещания по безопасности и сотрудничеству в Европе (СБСЕ). Предложение о созыве совещания было изложено в «Декларации об укреплении мира и безопасности в Европе», принятой в 1966 г. в Бухаресте Политическим консультативным комитетом Варшавского договора. В Декларации социалистические страны выступили с развернутой долгосрочной программой создания системы европейской безопасности государств, независимо от их социального строя: «совместными усилиями европейских государств, всех общественных сил, выступающих за мир, – независимо от их идеологических воззрений, религиозных и иных убеждений, – проблема европейской безопасности может быть решена» [10]. Среди объективных факторов необходимости проведения Общеευропейского Совещания следует отметить частые и кровопролитные войны в Европе, а также противостояние на Европейском континенте двух крупнейших военных группировок – НАТО и ОВД, обладающих огромными контингентами вооруженных сил и мощным, в т.ч. ядерным, арсеналом вооружений.

Следует отметить, что предложение о созыве

Совещания среди правительств западных стран вначале вызвало двойственную реакцию, хотя и нашло поддержку в широких общественных кругах. Однако, по мере трансформации международных отношений, взаимоотношения между странами Европы выявили достаточно обширное поле деятельности по целому ряду вопросов, связанных с подготовкой Совещания. Руководители многих европейских государств пришли к выводу о том, что в интересах дальнейшего продвижения дела Совещания и окончательного согласования всех вопросов настало время перейти к новому этапу – к коллективным, многосторонним консультациям [15]. Предложение о созыве Совещания было поддержано Францией, а затем – и другими западными государствами.

С ноября 1972 г. по июнь 1973 г. в Хельсинки прошли многосторонние консультации по подготовке и проведению Общеευропейского Совещания. В ходе консультаций представители 32 государств Европы, включая Советский Союз, а также США и Канады смогли унифицировать положения об организации работы Совещания, повестке дня, составе участников и т.п. В ходе консультаций были также разработаны заключительные рекомендации, которые касались: безопасности в Европе; сотрудничества в области экономики, науки и техники и окружающей среды; сотрудничества в гуманитарных и др. областях; дальнейших шагов после Совещания [1]. Работа завершилась подписанием в июле–августе 1975 г. Заключительного акта Совещания. «Хельсинский акт» закрепил и легитимировал политическое и социально-экономическое положение, сложившееся в послевоенной Европе и в целом в мире. В документе шла речь о необходимости соблюдать в международных отношениях принципы суверенитета, равенства, невмешательства во внутренние дела друг друга. В него были включены также статьи о защите прав человека, свободе информации и передвижения.

Важность Совещания заключалась в том, что в его процессе был найден некий «компромисс» – баланс интересов между Советским Союзом и восточноевропейскими странами, с одной стороны, и западными государствами – с другой. Содержание такого баланса выражалось в следующем: если Восток стремился утвердить нерушимость послевоенных границ, то Запад, соглашаясь на это, ставил задачу открыть их для движения товаров, капиталов, контактов, транспарентности в военной сфере. Борьба на международной арене в идеологической и политической сферах, особенно с учетом сохранявшей дифференциации в социальных системах, была призвана в итоге переместиться в новую плоскость, приобрести новые формы, основополагающим стержнем которых должен был стать отказ от применения силы [2].

Многие страны, по утверждению отечественного исследователя Ю.Б. Кашлева, сразу после 1975 г. включили хельсинские договоренности в свои внешнеполитические арсеналы. В документах ПКК и Комитета министров иностранных дел государств Варшавского Договора тех лет содержалось много предложений инициатив на этот счет [7].

Что касается Советского Союза, то самым убедительным свидетельством его приверженности духу и решениям Хельсинки стало включение в Конституцию СССР в 1977 г. всех десяти принципов межгосударственных отношений, сформулированных в Заключительном акте СБСЕ.

Необходимо подчеркнуть, что в отношениях между социалистическими и западными странами-участницами СБСЕ впервые в таких масштабах вошли в практику обмена визитами, встречи на высшем уровне, политические консультации, в т.ч. по вопросам реализации хельсинских договоренностей. Подобного рода механизма общеевропейской кооперации ранее на практике не существовало. СБСЕ стало интегральным элементом всей системы европейской безопасности позднего этапа «холодной войны».

К сожалению, несмотря на то, что подписание Заключительного акта явилось значительной вехой на пути к учреждению общей системы европейской безопасности, существующие противоречия между Западом и Советским Союзом привели к тому, что в начале своего существования организация работала с довольно «низким КПД». Начиная с 1977 по 1990 гг., в рамках СБСЕ прошло лишь несколько встреч на высшем уровне: «Белградская» в 1977 г., «Мадридская» в 1980–1983 гг., «Стокгольмская» в 1984 г. Однако для всех этих событий было характерно практически отсутствие тем «безопасности» в дискурсе обсуждений; сильный акцент делался на «человеческом измерении». Поэтому на начальном этапе своей деятельности ОБСЕ являлось скорее инструментом публичной дипломатии, нежели реально функционирующим на практике органом общеевропейской политики безопасности.

Вместе с тем следует отметить, что процессы «разрядки» напряженности в международных отношениях стимулировали рост торгово-экономических связей между Востоком и Западом. Ежегодный объем торговли за 1975–1979 гг. увеличился в несколько раз и составил 60 млрд. долл. При этом у СССР на капиталистические страны Европы приходилось три четверти от всей торговли с промышленно развитыми государствами капиталистического мира. Крупнейшими торговыми партнерами Советского Союза среди западноевропейских стран стали ФРГ, Финляндия, Италия, Франция, Великобритания [7].

Преимущество партнерских отношений ЕЭС со странами СЭВ в данный исторический период начинала осознавать и Западная Европа, что выражалось в неподчинении ее отдельным требованиям США. Так, например, исходя из своих экономических и политических интересов в области энергоресурсов, все страны ЕЭС выступили против мер бойкота, объявленных США в декабре 1981 г. в отношении строительства газопровода «Сибирь – Западная Европа», выразив протест против объявленного США в июне 1982 г. эмбарго на поставки СССР оборудования, производимого филиалами американских концернов в Западной Европе, а также оборудования, производимого западноевропейскими фирмами

по американским лицензиям. Комиссия ЕЭС осудила этот шаг в своей ноте правительству США как нарушение суверенитета стран ЕЭС и принципов международного разделения труда [3].

Таким образом, в реальности, несмотря на свой эфемерный характер, период сближения сторон и установление добрососедских отношений между Советским Союзом и Западной Европой оказал позитивное влияние для обеих сторон. Прямые контакты в политической и экономической сферах заставили умолкнуть некоторых враждебно настроенных представителей и позволили обеим сторонам лучше изучить и понять друг друга [16].

Серьезные изменения претерпела европейская политика СССР в годы «перестройки». Причиной являлось то, что вследствие снижения темпов экономического роста в первой половине 1980-х гг., Советский Союз был не в состоянии выдерживать гонку вооружений. В рамках концепции «нового политического мышления», взятой на вооружение М.С. Горбачевым, ключевым вектором «европейской политики» стало преодоление конфронтации между Востоком и Западом и ослабление международной напряженности. При этом период «перестройки» можно подразделить на два основополагающих этапа.

Первый этап – 1985-1988 гг. – сближение между Западом и СССР. В 1985 г., в ходе визита в Советский Союз итальянского премьер-министра и одновременно – председателя Европейского совета – впервые СССР была публично оглашена готовность признать Сообщество как реальную интеграционную политическую систему и пытаться выстраивать с ним общую политику. В 1986 г. начался переговорный процесс между СЭВ и ЕЭС. В 1988 г. между Европейским экономическим Сообществом и Советским Союзом было подписано первое значимое соглашение – Декларация о взаимном признании: отныне стороны «де-юре» признавали друг друга; более того – страны Центральной и Восточной Европы учредили в ЕЭС свои миссии. До этого, как отмечалось выше, СССР традиционно ориентировался на двусторонние отношения с европейскими государствами.

В декабре 1989 г. было заключено торгово-экономическое соглашение между ЕЭС и СССР, где одну из ключевых позиций занимал Евратом, так как у стран-участниц Европейской интеграции существовала заинтересованность в проведении исследований в области ядерной безопасности. Начиная с августа 1991 г., Европейское Сообщество упразднило количественные ограничения на экспорт советских товаров, сохранив их только на некоторые его виды (к примеру, на стальные изделия и текстиль). Адекватным ответом Советского Союза было введение недискриминационного режима по отношению к экспортным товарам из ЕЭС (касательно квотирования и лицензирования).

Второй этап «перестройки» – 1989-1991 гг. – охарактеризовался распадом социалистической системы, ликвидацией ОВД и СЭВ. 25 февраля 1991 г. состоялось внеочередное и последнее заседание Политического

Консультативного Комитета стран Варшавского Договора, на котором было принято решение об упразднении военных органов блока, а в начале июля 1991 г. Варшавский Договор был распущен.

Оба этапа фактически характеризовались по большей степени лишь односторонними уступками со стороны СССР. Так, например, во встречах между М.С. Горбачевым и президентами США Р. Рейганом и Д. Бушем (Женева, ноябрь 1985 г.; Рейкьявик, октябрь 1986 г.; Вашингтон, декабрь 1986 г.; Москва, июль 1988 г.) были достигнуты договоренности о ликвидации на Европейском континенте советских и американских ракет средней и малой дальности и о создании системы взаимного контроля (при этом американская сторона ликвидировала лишь половину ракет, в сравнении с количеством уничтоженных боеголовок Советским Союзом). А на роспуск ОВД американское руководство отреагировало последующим расширением НАТО на Восток.

Напомним, что всем происходившим событиям в европейском регионе способствовал ряд инициатив СБСЕ. Государства-участники пришли к договоренности, которая подразумевала параллельное ведение переговоров по двум взаимозависимым темам: укреплению доверия и безопасности; сокращению обычных вооружений в Европе. Обсуждение первой темы вылилось в «переговоры 35-ти», второй – в подписание Договора по ограничению вооруженных сил в Европе (ДОВСЕ) в 1990 г.

Следует подчеркнуть, что уже после подписания Договора ряд его статутах не отражал соответствующим образом действительную ситуацию в Европе. Прежде всего, это относилось к концептуальному положению Договора, базирующемуся на сохранении военного паритета между сторонами. Распад Организации Варшавского Договора и расширение Североатлантического Альянса привели к тому, что соотношение сил стало в пользу НАТО и стало превышать аналогичные силы России в три раза. Таким образом, утратил свое первоначальное значение заложенный в основу Договора принцип паритета сил двух противостоящих сторон.

Вместе с тем следует обратить внимание на тот факт, что серьезную внешнеполитическую трансформацию претерпели взаимоотношения СССР с социалистическими странами. Отказавшись от вмешательства во внутреннюю политику данных государств, Советский Союз вывел войска с их территории, а уже с 1989 г. в них начался процесс падения социалистических режимов. Практически во всех этих странах к власти пришла оппозиция, критически настроенная к Советскому Союзу, что и повлияло на формирование новой геополитической ситуации, выразившееся в первую очередь в том, что Советский Союз потерял своих традиционных стратегических партнеров.

В этот период начала изменяться геополитическая карта Европы: распалась на независимую Словению, Хорватию и Македонию Югославия; в 1990 г. произо-

шло объединение двух Германий, а в начале октября 1990 г. единая Германия вошла в Североатлантический альянс. В качестве «субсидии» СССР получил «экономическую помощь» в размере 10 млрд. немецких марок на обустройство выводимых с территории Германии советских войск.

С роспуском в 1991 г. Совета экономической взаимопомощи Советский Союз начал терять своих внешнеторговых партнеров. Доля стран Восточной Европы во внешнеторговом обороте СССР сократилась с 50% до 16%. В то же время, на межгосударственном уровне произошла активизация контактов со странами ЕЭС; советское государство было принято в Международный валютный фонд; был заключен ряд дипломатических договоров (в частности, со Швецией, Норвегией и Финляндией о совместном освоении природных богатств Кольского полуострова и континентального шельфа Баренцева моря); значительно диверсифицированы экономические связи и т.д.

Стремительно меняющаяся геополитическая обстановка в Европе, роспуск ОВД и объединение двух Германий создали предпосылки для реформирования структуры СБСЕ, получившей возможность стать эффективно действующим органом, способным влиять на актуальные политические процессы, происходящие в мире.

В ноябре 1990 г. на встрече в Париже был принят целый ряд соглашений по институционализации СБСЕ с целью возобновления консультаций на различных его уровнях. Были учреждены Совет министров иностранных дел, Комитет старших должностных лиц, Секретариат для административного обслуживания дополнительных консультаций представителей государств-участников, Центр по предотвращению конфликтов для оказания Совету содействия в деле уменьшения опасности возникновения конфликтов, Бюро по свободным выборам для содействия контактам и обмену информацией о выборах в государствах-участниках, Парламентская ассамблея СБСЕ и др.

Принятая по итогам встречи Парижская Хартия для новой Европы наиболее полно с учетом всех веяний и перемен изложила цели и задачи Совецания; были отражены и новые сферы деятельности организации (к примеру, сотрудничество в вопросах о национальных меньшинствах или защиты демократических институтов от действий, нарушающих независимость, суверенное равенство или территориальная целостность государств-участников). В документе также было отме-

чено о существовании новых угроз политической стабильности на Европейском континенте, не связанных с противоборством социалистического и капиталистического лагерей. Необходимо упомянуть о том, что одним из ключевых моментов Парижской хартии явилось создание механизма по предотвращению и урегулированию межгосударственных конфликтов.

С подписанием 8 декабря 1991 г. в Вискулях под Брестом «Соглашения о создании Содружества Независимых Государств» руководителями России, Украины и Белоруссии – Б.Н. Ельциным, Л.М. Кравчуком и С.С. Шушкевичем престаёт существовать СССР.

Как справедливо заметил бывший министр иностранных дел России И.С. Иванов, «благодаря созданию СНГ процессы на постсоветском пространстве не приобрели хаотического и насильственного характера и не привели к широкомасштабным трагическим последствиям, как это случилось, в частности, при распаде СФРЮ»¹.

Таким образом, анализируя взаимоотношения между СССР и Европейским экономическим сообществом во второй половине XX в., можно сделать вывод о том, что они характеризуются определенной нестабильностью и фрагментарностью. После распада Советского Союза стало очевидно, что безопасность России в значительной мере будет зависеть от успешной реализации экономических реформ на рыночной основе, построения демократического государства на правовых принципах, а также сохранения территориальной целостности страны. При этом, будучи составной частью Европы, Россия в целях сокращения стабильности на Европейском континенте должна стать одним из ведущих партнеров Европейского Союза.

В России, в свою очередь, четко осознали, что в эпоху постбиполярного обустройства мира невозможно вести единоличную политику на европейском континенте и обеспечивать общеевропейскую безопасность, не опираясь на ставшее довольно мощным и весомым в международных отношениях интеграционное объединение – Европейское экономическое сообщество (в соответствии с Маастрихтским договором 1992 г. преобразованное в Европейский Союз). В современный период для России одним из ключевых становится вопрос о поиске новой модели взаимоотношений с Единой Европой.

¹ Иванов И.С. Россия в современном мире. Ответы на вызовы XXI в. – М., 2004. С. 29.

Библиографический список

1. Заключительные рекомендации консультаций в Хельсинки // От Хельсинки до Будапешта. История СБСЕ/ОБСЕ в документах 1973-1994. М., Т.1. С. 33.
2. Дубинин Ю.В. Тернистый путь к Хельсинки 1975 г. // Новая и новейшая история. 1994. № 4-5. С. 181.
3. Западная Европа: политическая и военная интеграция. М., 1984. С. 124.
4. Зуева К.П. «План Шумана» и Советский Союз. Под ред. А.С. Намазовой и Б. Эмерсон. М., 1995. С. 60-61.
5. Иванов И.С. Россия в современном мире. Ответы на вызовы XXI в. М., 2004. С. 29.
6. История дипломатии. Изд. 2. Т.5. Кн.1. М., 1974. С. 676-683.
7. Кашилев Ю.Б. Общеевропейский процесс: вчера, сегодня, завтра. М., 1990. С. 19; 21.

8. *Орехов А.М.* События 1956 г. в Польше и кризис советско-польских отношений. Советская внешняя политика в годы «холодной войны» (1945-1985). Новое прочтение. М., 1995. С. 224.
9. *Тимербаев Р.М.* Россия и ядерное распространение 1945-1968. М., 1999. С. 354-359.
10. *Уранов Г.В., Рахманинов Ю.Н.* Европа: безопасность и сотрудничество. М., 1974. С. 92.
11. *Филитов А.М.* Советское руководство и европейская интеграция (40-е – начало 50-х гг.) // Историческая наука на рубеже веков. Отв. ред. А.А. Фурсенко. – М., 2001. С. 135.
12. *Чубарьян А.О.* Советское руководство и некоторые вопросы европейской интеграции в начале 50-х гг. // История европейской интеграции (1945-1994 гг.) / Под ред. А.С. Намазовой и Б. Эмерсон. М., 1995. С. 108-117.
13. *Ярмош Г.А.* Проблемы укрепления безопасности и сотрудничества в Европе (Вторая половина XX в.): автореф. дис. ... канд. ист. наук: 07.00.03. М., 2006. С. 17.
14. Accord sur le développement de la coopération économique, technique et industrielle entre le gouvernement de la République Française et le gouvernement de l'Union des Républiques Socialistes (Paris, 27.10.1971) / Nations Unies, Recueil des Traités, n° 12048.
15. *Ropers N., Schlotter P.* Regimeanalyse und KSZE-Process // Regime in den internationalen Beziehungen. Ed. by Kohler-Koch B. Baden-Baden, 1989. P. 323.
16. *Wilde d'Estamael T., Spetschinsky L.* La politique étrangère de la Russie et l'Europe. Enjeux d'une proximité. Bruxelles, 2004. P. 36.

References

1. Final Recommendations to Consultations in Helsinki // From Helsinki to Budapest. A History of OSCE in Documents of 1973-1974. М., Vol 1. P. 33.
2. *Dubin Y.V.* A Thorn Path to Helsinki of 1975 // New and Contemporary History. 1994. No 4-5. P. 181.
3. Western Europe: Political and Military Integration. М., 1984. P. 124.
4. *Zueva K.P.* "Schuman Plan" and the Soviet Union. / Ed. by A.S. Namazova and B. Emerson. – М., 1995. Pp. 60-61.
5. *Ivanov I.S.* Russia in a Modern World. Responses to Challenges of the XXI Century. М., 2004. P. 29.
6. The History of Diplomacy. 2nd edit. Vol. 5. Book 1. М., 1974. Pp. 676-683.
7. *Kashlev Yu.B.* Common European Process: Yesterday, Today, Tomorrow. – М., 1990. P. 19; 21.
8. *Orehov A.M.* Events of 1956 in Poland and the Crisis of the Soviet-Polish relations / Soviet foreign policy during the "Cold War" (1945-1985). New Reading. М., 1995. P. 224.
9. *Timberbaev R.M.* Russia and Nuclear Nonproliferation in 1945-1968. М., 1999. Pp. 354-359.
10. *Uranov G.V., Rakhmaninov Y.N.* Europe: Safety and Cooperation. М., 1974. P. 92.
11. *Filitov A.M.* The Soviet Government and European Integration (1940s – early 1950s) // Historical Science at the turn of the century. Ed. by A.A. Fursenko. М., 2001. P. 135.
12. *Tchubaryan A.O.* The Soviet Government and Some Questions of the European Integration in the Beginning of 1950s // The History of the European integration (1945-1994) / Ed. by A.S. Namazova and B. Emerson. – М., 1995. Pp. 108-117.
13. *Yarmosh G.A.* Problems of Strengthening Security and Cooperation in Europe (the 2nd half of the XX century.): Abstract of PhD in History: 07.00.03. М., 2006. P. 17.
14. Accord sur le développement de la coopération économique, technique et industrielle entre le gouvernement de la République Française et le gouvernement de l'Union des Républiques Socialistes (Paris, 27.10.1971) / Nations Unies, Recueil des Traités, n° 12048.
15. *Ropers N., Schlotter P.* Regimeanalyse und KSZE-Process // Regime in den internationalen Beziehungen / Ed. by Kohler-Koch B. Baden-Baden, 1989. P. 323.
16. *Wilde d'Estamael T., Spetschinsky L.* La politique étrangère de la Russie et l'Europe. Enjeux d'une proximité. Bruxelles, 2004. P. 36.

УДК 94(420).086-33

UDC 94(420).086-33

НОЗДРАЧЁВ Е.В.

аспирант, кафедра всеобщей истории и регионоведения,
Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева
E-mail: enozdr88@mail.ru

NOZDRACHYOV E.V.

Graduate student, Department of General History and
Regional Studies, Orel State University named after
I.S.Turgenev
E-mail: enozdr88@mail.ru

**НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ОТНОШЕНИЯ ШОТЛАНДЦЕВ К ЛЕЙБОРИСТСКОЙ ПАРТИИ
ВЕЛИКОБРИТАНИИ В КОНЦЕ XX – НАЧАЛЕ XXI ВЕКА**

**SOME ASPECTS OF THE SCOTTISH ATTITUDE TOWARDS LABOR PARTY OF GREAT BRITAIN
AT THE END OF 20TH CENTURY – AT THE BEGINNING OF 21TH CENTURY**

Предлагаемая статья рассматривает наиболее важные вопросы эволюции отношения шотландского общества к Лейбористской партии Великобритании в конце 90-ых годов XX века – начале 10-ых годов XXI века. Представленный анализ данного процесса включает такие факторы, как трансформация лейбористской идеологии, политика правительства Блэра в социальной сфере и деятельность Шотландской национальной партии в рассматриваемый период.

Ключевые слова: Лейбористская партия, новый лейборизм, Шотландия, Шотландская национальная партия, Национальная служба здравоохранения.

This article explores the most important issues of the evolution of Scottish public attitudes towards the Labour party of Great Britain in the late 1990s – early 2010s. The presented analysis of this process includes such aspects as transformation of Labour's ideology, the Blair government's social policy and activity of the Scottish National Party during the period under review.

Keywords: the Labor Party, New Labour, Scotland, the Scottish National Party, the National Health Service.

Актуальность рассматриваемой проблемы обусловлена тем, что процесс снижения электоральной поддержки лейбористской партии со стороны шотландского общества тесно связан с изменением социально-политической ситуации в Шотландии, и в частности, с таким событием новейшей истории Великобритании, как референдум о независимости Шотландии.

Жёсткая неолиберальная экономическая политика, проводимая Маргарет Тэтчер, и, в частности такие меры, как приватизация государственных предприятий, закрытие нерентабельных производств, способствовала интенсификации электоральной поддержки Лейбористской партии Великобритании населением Шотландии в 80-90-ых гг. XX века. Важным фактором, предопределившим дальнейшее отношение шотландского общества к Лейбористской партии, стало изменение Энтони Блэром её идеологических основ. Э. Блэр, избранный в 1994 году на пост лидера партии, приступил к кардинальному реформированию партийной идеологии в соответствии с разработанной им концепцией «нового лейборизма» или «третьего пути».

Цель имплементированной Э.Блэром политической стратегии, как отмечает британский политолог Эндрю Гэмбл, заключается в достижении оптимального соотношения между экономической целесообразностью и социальной справедливостью, а также между свободным рынком и всеобщим социальным обеспечением.

Э. Гэмбл подчёркивает, что новый лейборизм, ставит своей целью объединить положительные черты прежней лейбористской идеологии этатистской социал-демократии с некоторыми идеями неолиберализма. При этом новые лейбористы старались избежать негативных аспектов, присущих указанным выше концепциям, т.е. не допустить чрезмерного участия государства в экономике, что было свойственно прежним лейбористам, и в то же время избежать характерного для экономической стратегии неолиберализма недостаточного внимания к соблюдению принципов общественного интереса и общественного достоинства. [4,433]

Произведённые Э. Блэром преобразования положили начало применения руководством партии рыночно-ориентированного подхода в экономической политике. Лейбористы приступили к реорганизации британской системы здравоохранения, в которую был интегрирован механизм государственно-частного партнёрства в форме частной финансовой инициативы (ЧФИ). Использование ЧФИ при строительстве инфраструктурных объектов было начато в 1992 году консервативным правительством Джона Мэйджора. Данному шагу предшествовала имплементация правительством М. Тэтчер концепции внутреннего рынка, которая позволяла региональным органам системы здравоохранения заключать контракты с частными компаниями [12]. По мнению британского политолога Эрика Шо, Э. Блэр

и новые лейбористы воспринимали ЧФИ как способ строительства важных инфраструктурных проектов, не требующий крупных единовременных финансовых затрат из государственного бюджета, поскольку при использовании рассматриваемого механизма контракт с частной компанией заключается на 25-30 лет. Таким образом, британское правительство получило возможность осуществлять строительство дорогостоящих инфраструктурных объектов, избегая таких негативных последствий, как повышение налогов и увеличение государственного долга [17, 83]. В рамках имплементации ЧФИ Фонду Национальной службы здравоохранения Англии предписывалось возмещать частным компаниям финансовые средства, вложенные последними в строительство и модернизацию учреждений здравоохранения. Реализация механизма частной финансовой инициативы способствовала резкому увеличению задолженности Фонда НСЗ Англии перед частными инвесторами, что в свою очередь привело к возникновению финансовых трудностей и в некоторых случаях к закрытию нерентабельных, построенных на государственные средства учреждений здравоохранения в Англии [3].

Важным достижением политики Э. Блэра стала имплементация концепции деволюции – передачи части полномочий общепитанских государственных институтов региональным структурам. Были созданы избираемые законодательные органы в национальных регионах Великобритании – Шотландии, Уэльсе и Северной Ирландии. Лейбористская партия Шотландии (ЛПШ) получила большинство голосов избирателей на первых выборах в шотландский парламент 1999 года. Первое и второе шотландские правительства, возглавляемые лидерами ЛПШ Дональдом Деваром и Джеком МакКонеллом соответственно, проводили в сфере здравоохранения политику, противоречащую позиции Энтони Блэра и его приемника Гордона Брауна по вопросам использования государственно-частного партнёрства при строительстве учреждений здравоохранения. Министр здравоохранения в первом правительстве Шотландии, член ЛПШ Сюзан Дэкон предприняла ряд мер по прекращению применения концепции внутреннего рынка в шотландской системе здравоохранения. В частности, 28 фондов НСЗ Шотландии были лишены полномочий заключать контракты с частными компаниями [16]. Преемник С. Дэкон, Малколм Чисхолм провёл в 2001-2004 гг. реформу шотландской системы здравоохранения, упразднил фонды НСЗ и передал полномочия последних окружным департаментам здравоохранения. Данное преобразование, по мнению руководителя отдела по политическим вопросам и связям с общественностью в шотландском отделении британского профсоюза государственных служащих UNISON Дэйва Ватсона, стало важным этапом в процессе развития национальной службы здравоохранения Шотландии, поскольку позволило избежать возникновения проблем, связанных с применением ЧФИ, характерных для НСЗ Англии [20].

В рамках анализа влияния политики новых лей-

бористов на общественное мнение в Шотландии необходимо также уделить особое внимание политике Лейбористской партии в сфере образования. В 1996 году назначенная Джоном Мэйджором комиссия лорда Дональда Деринга пришла к выводу о том, что для решения ряда проблем британской системы высшего образования и обеспечения стабильного развития данной отрасли в период с 1998 по 2000гг. необходимо выделение дополнительных финансовых средств в размере двух миллиардов фунтов стерлингов. Деринг предложил решить данную проблему путём введения платы за каждый год обучения для студентов высших учебных заведений. После прихода к власти правительство новых лейбористов под руководством Э. Блэра приняло в 1998 году Закон о преподавании и высшем образовании. В соответствии с данным законодательным актом была введена плата за обучение для студентов высших учебных заведений страны. При этом студентам из малообеспеченных семей предоставлялись льготы. В 1999 году был сформирован комитет под руководством лорда Эндрю Кьюби, который провёл комплексный анализ проблемы финансирования системы высшего образования в Шотландии и рекомендовал отменить плату за обучение для студентов высших учебных заведений Шотландии. В частности, было предложено обязать выпускников университетов, годовой доход которых достиг 25.000 £, выплатить университету три тысячи фунтов стерлингов. Данные рекомендации были с некоторыми изменениями приняты лейбористским правительством Шотландии [1].

Решающее влияние на снижение поддержки Лейбористской партии в Шотландии оказала электоральная политика Шотландской национальной партии. В конце 70-ых годов XX века из представителей левого крыла ШНП сформировалась так называемая «группа 79 года», членом которой был Алекс Салмонд, занявший в 1990 году пост лидера Шотландской национальной партии. А. Салмонд разработал новую идеологическую доктрину ШНП, которую он позиционировал как «социал-демократию с шотландским лицом» [7]. Данное преобразование имело своим результатом включение в программу партии таких пунктов, как создание двухсот тысяч рабочих мест; повышение расходов на систему здравоохранения в размере 15%; а также отмену проведенной консервативными правительствами М. Тэтчер и Дж. Мэйджора приватизации; восстановление студенческих пособий и увеличение пенсий. Данная политика сопровождалась значительным расширением электоральной поддержки ШНП. На парламентских выборах 1997 года партия получила 22,1 % голосов шотландских избирателей.

Важным этапом изменения социально-политической ситуации в Шотландии стали выборы в шотландский парламент 2007 года, на которых ШНП получила большинство голосов избирателей. Интенсификация электоральной поддержки Шотландской национальной партии произошла благодаря внесению А. Салмондом в предвыборную программу положения о защите шот-

ландской национальной службы здравоохранения от негативного воздействия механизма ЧФИ, а также об отмене платы за обучение для выпускников высших учебных заведений [18].

Сформированное из членов ШНП шотландское правительство в целях регулирования взаимодействия частных инвесторов и государственных учреждений здравоохранения произвело имплементацию так называемой модели некоммерческого распределения (НКР), что позволило избежать негативных последствий при строительстве объектов социальной инфраструктуры, характерных для Англии. Ключевое отличие данного механизма от частной финансовой инициативы заключается в том, что, если при использовании ЧФИ капитал проектной компании включает в себя частные капиталовложения, то НКР предполагает инвестирование участниками проектной компании только занятых в банках средств. Таким образом, доходность капитала, инвестированного акционерами проектной компании, замораживается на уровне, установленном в момент подписания контракта. Дополнительная прибыль, полученная в процессе реализации проекта, представляющая собой т.н. эксплуатационные излишки, направляется в государственный сектор, в то время как при использовании ЧФИ излишки в течение срока действия контракта передаются участникам проектной компании в виде дивидендов [6, 406].

В 2008 году шотландское правительство отменило обязательную плату за обучение для выпускников высших учебных заведений. В то же время с 2012 года в Шотландии был сокращён размер студенческих пособий с целью обеспечить оптимальное распределение имеющихся финансовых средств на наиболее важные социальные программы. Однако несмотря на данное обстоятельство, финансовое обеспечение шотландских студентов по ряду критериев находится на более высоком уровне в сравнении с аналогичными показателями в Англии и Уэльсе [9, 7-8]. Никола Старджен, сменившая А. Салмонда на посту лидера ШНП и первого министра Шотландии в октябре 2014 года, продолжила конструктивную политику в сфере образования. Шотландское правительство выделяет финансовые средства на развитие системы среднего и среднеспециального образования. Проводится строительство новых колледжей и расширение уже существующих. В рамках программы повышения успеваемости детей из необеспеченных семей пятидесяти семи школам, находящимся в экономически отсталых районах, выделено 100 миллионов фунтов на увеличение заработной платы учительского состава и модернизацию материально-технической базы. Принятые меры, как отмечает Н. Старджен, способствовали увеличению числа поступивших в университеты выпускников тех школ, которые находятся в экономически отсталых районах. В одной из них данный показатель в период между 2009 и 2014 гг. вырос с 6% до 43% соответственно. Рассмотренную выше политику ШНП в сфере образования первый министр Шотландии считает одной из причин снижения уровня

молодёжной безработицы в регионе за период с 2010 по 2015 гг. [11;13].

Лидер лейбористской партии Шотландии в 2014-15 гг., один из сторонников политического мировоззрения Э. Блэра Джон Мэрфи, заявлял о том, что концепция бесплатного образования является неотъемлемой частью политики его партии. Впоследствии лидер ЛПШ был подвергнут резкой критике со стороны Н. Старджен, поскольку ранее, возглавляя Национальный союз студентов, он поддерживал введение обязательной платы за обучение в высших учебных заведениях [19]. Одной из причин снижения популярности лейбористской партии в шотландском обществе также стало заявление Дж. Мэрфи о намерении трансформировать лейбористскую партию Шотландии в «более патриотическую» с тем, чтобы повысить конкурентоспособность партии в соперничестве с ШНП. В рамках данного решения он изменил четвертую главу партийной конституции Лейбористской партии Шотландии, изъяв из нее социалистическую составляющую. Шотландский социалист Филипп Стотт, принимая во внимание тот факт, что повышение популярности Шотландской национальной партии произошло, прежде всего, благодаря включению в партийную программу идей, характерных для левого политического спектра, отмечает крайне негативное влияние вышеуказанного решения Дж. Мэрфи на электоральную поддержку ЛПШ [19].

На инициированном ШНП в октябре 2014 года референдуме о независимости Шотландии 44,7% населения высказались в поддержку данной идеи [15], при этом 35% сторонников независимости составили избиратели, ранее поддерживающие лейбористскую партию [15;8]. Начатая Дж. Мэрфи политика по преобразованию ЛПШ в более патриотическую партию была продолжена его приемником Кезия Дагдэйл. В одном из своих выступлений она обратилась к бывшим лейбористам, поддержавшим на референдуме идею независимости Шотландии. “Я хочу возглавить такую лейбористскую партию, которая будет отвечать интересам людей, голосовавших (на референдуме – Е.Н) «за» и «против», и будет способствовать достижению нашей главной цели – создать справедливое и равноправное общество для каждого”, – заявила К. Дагдейл [10].

Однако данная политика руководства Лейбористской партии Шотландии не принесла ожидаемых результатов. На состоявшихся 7 мая 2015 года всеобщих парламентских выборах ШНП набрала 50% процентов голосов шотландских избирателей и получила 56 из 59 шотландских мест в палате общин, ЛПШ набрала 24,3% голосов и получила одно место в британском парламенте [14]. По данным проведённого кампанией TNS в феврале 2015г. социологического исследования, 72% сторонников Шотландской национальной партии аргументировали своё решение голосовать за ШНП тем, что поддерживают политику партии в области здравоохранения, 57% – в сфере образования [5].

На основе проведённого выше анализа можно сделать следующий вывод. Лейбористская партия

Шотландии, несмотря на предпринятые меры, продемонстрировала относительно низкую эффективность при решении важных для шотландского общества вопросов социальной политики, возникших в результате имплементации реформ Э. Блэра. Проводимая Шотландской национальной партией под руководством А. Салмонда и Н. Старджен комплексная политическая

стратегия по развитию социальной сферы региона способствовала стабильной поддержке ШНП со стороны шотландского общественного мнения, что, в свою очередь, определило устойчивое снижение электоральной поддержки Лейбористской партии Шотландии в период с 2007 по 2015 годы.

Библиографический список (References)

1. *Blake H.* Grants, loans and tuition fees: a timeline of how university funding has evolved. // The Telegraph [Electronic resource] 10 Nov 2010 Access mode: <http://www.telegraph.co.uk/education/educationnews/8057871/Grants-loans-and-tuition-fees-a-timeline-of-how-university-funding-has-evolved.html> Date accessed: 15.6.2016.
2. *Carrell S.* SNP attacks Scottish Labour leader's tuition fees pledge // The Guardian [electronic resource]. 3 March 2015. Access mode: <http://www.theguardian.com/politics/2015/mar/03/snp-scottish-labour-tuition-fees-pledge> Date accessed: 15.6.2016.
3. *Cooper B.* To save the NHS, Labour must face the ugly truth of PFI debts // New Statesmen 10 July 2014 Access mode: <http://www.newstatesman.com/staggers/2014/07/save-nhs-labour-must-face-ugly-truth-pfi> Date accessed: 15.6.2016.
4. *Gamble A.* The meaning of the Third Way // The Blair effect 2001–5 / Ed. By A. Seldon, D. Kavanagh. New York: Cambridge University Press, 2005. P 430-438
5. Health and education top election issues in Scotland, says poll // TNSGLOBAL.COM [electronic resource]. 26 Feb 2015. Access mode: <http://www.tnsglobal.com/uk/press-release/health-and-education-top-election-issues-in-scotland-says-poll> Date accessed: 15.6.2016.
6. *Hellowell M., Pollock A.* Non-Profit Distribution: The Scottish Approach to Private Finance in Public Services [electronic resource]. // Social Policy & Society 8:3, 405–418 Access mode: http://www.sps.ed.ac.uk/_data/assets/pdf_file/0003/64353/NPDOs.pdf Date accessed: 15.6.2016.
7. Interview with ALEX SALMOND MP, Leader of the Scottish National Party. // BBC [electronic resource]. 20 Sep 1998. Access mode: http://www.bbc.co.uk/otr/intext/ALEX_SALMOND.20.9.98.html Date accessed: 15.6.2016.
8. *Kiernan R.* Ruling class panics after Yes campaign takes lead in Scottish independence poll // SOCIALISTWORKER.CO.UK (website) [electronic resource]. Access mode: <https://socialistworker.co.uk/art/38943/x> Date accessed: 15.6.2016.
9. *Macpherson S., Liddell G.* Student Loans and Repayments. (Scottish Parliament Information Centre Briefing) November 21 2013 [Electronic resource]. Access mode: http://www.parliament.scot/ResearchBriefingsAndFactsheets/S4/SB_13-78.pdf Date accessed: 15.6.2016.
10. Nationalists welcome in Scottish Labour, Kezia Dugdale says // Scottish Television [Electronic resource]. 22 September 2015. Access mode: <http://stv.tv/news/politics/news/1329246-nationalists-welcome-in-scottish-labour-kezia-dugdale-says/> Date accessed: 15.6.2016.
11. Nicola Sturgeon's article for the Daily Record // The Daily Record [Electronic resource]. 25 May, 2015 Access mode: <http://www.dailyrecord.co.uk/news/politics/nicola-sturgeon-tells-record-readers-5757414#r1abs=13%20category#Ez3FR52UcsXyFibG.97> Date accessed: 15.6.2016.
12. *Owen D.* Fatally flawed: Yes to the NHS Internal Market – No to the External Market. [Electronic resource]. 31 March, 2011 Access mode: <http://www.lorddavidowen.co.uk/fatally-flawed-yes-to-the-nhs-internal-market-%E2%80%93-no-to-the-external-market/> Date accessed: 15.6.2016.
13. *Philip A.* Nicola Sturgeon puts neck on the line over schools and reveals return to assessing primary pupils // The Daily Record [Electronic resource]. 19 Aug 2015. Access mode: <http://www.dailyrecord.co.uk/news/politics/nicola-sturgeon-tells-record-readers-5757414#r1abs=13%20category#juyIYUwfUjBqLIu4.97> Date accessed: 15.6.2016.
14. Scotland Results // BBC [Electronic resource]. Access mode: <http://www.bbc.com/news/election/2015/results/Scotland> Date accessed: 15.6.2016.
15. Scottish independence referendum: final results in full // The Guardian [electronic resource]. 2014, 18 September. Access mode: <http://www.theguardian.com/politics/ng-interactive/2014/sep/18/sp-scottish-independence-referendum-results-in-full> Date accessed: 15.6.2016.
16. Shake-up for NHS quangos. // BBC [Electronic resource]. 10 December 2000. Access mode: http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/scotland/1062771.stm Date accessed: 15.6.2016.
17. *Shaw E.* Losing Labour's Soul?: New Labour and the Blair Government 1997-2007. New York: Routledge, 2007. xiii, 248 p.
18. SNP manifesto 2007 [electronic resource]. Access mode: <http://image.guardian.co.uk/sys-files/Politics/documents/2007/04/12/SNPManifestoprogramme.pdf> Date accessed: 15.6.2016.
19. *Stott P.* Murphy's election means trade unions must build a new workers party // Socialist party Scotland Access mode: <http://socialistpartyscotland.org.uk/2014/12/15/murphys-election-means-trade-unions-must-build-new-workers-party/> Date accessed: 15.6.2016.
20. *Watson D.* How Scotland rejected NHS marketisation. // Dave Watson personal blog 16 April, 2014 Access mode: <http://unisondave.blogspot.ru/2014/04/how-scotland-rejected-nhs-marketisation.html> Date accessed: 15.6.2016.

УДК 1(091) 930.1

UDC 1(091) 930.1

ПОЛЕТАЕВА Ю.Г.

кандидат философских наук, доцент, кафедра философии, Уральский государственный аграрный университет

POLETAeva Y.G.

Candidate of Philosophy, Associate Professor, Department of philosophy, Ural State Agricultural University

**ЭЛЛИНИСТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ОБОСНОВАНИЯ ИСТОРИЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ:
ОТ АВРЕЛИЯ АВГУСТИНА К КАНТУ**

**HELLENISTIC BACKGROUNDS OF JUSTIFICATION OF HISTORICAL KNOWLEDGE FROM
AURELIUS AUGUSTINE TO KANT**

Рассматриваются предпосылки формирования трансцендентального обоснования исторического познания. Обращение к основополагающим принципам трансцендентальной философии обусловлено методологическим кризисом исторического знания. Утверждается, что идею исследования природы знания или исторического познания Кант наследует у Аврелия Августина. Проводится сравнительный анализ культурно-исторических и гносеологических предпосылок интроспективной теологии Августина и трансцендентализма Канта. Ставится предположение о сходном характере поставленных задач с опережающим характером решения проблемы истории у Августина.

Ключевые слова: историческое познание, трансцендентализм, субъект познания, эллинизм, тринитарная доктрина, личность.

The article considers the prerequisites for the formation of the transcendental justification of historical knowledge. Appeal to the fundamental principles of transcendental philosophy is due to the methodological crisis of historical knowledge. It is argued that the idea of research into the nature of knowledge and historical knowledge Kant inherits from Aurelius Augustine. A comparative analysis of the cultural-historical and epistemological presuppositions introspective theology of Augustine and Kant's transcendentalism is made. We pose the assumption of a similar nature of the tasks, with the priority nature of the solution to the problem in the history of St. Augustine.

Keywords: historical knowledge, transscendentalizm, subject of knowledge, Hellenism, Trinitarian doctrin.

Большинство исследователей полагают, что формирование важных проблем кантовской философии, необходимость их постановки была обусловлена развитием математического естествознания в эпоху Нового времени, базировавшегося на экспериментальном методе исследования, способствующем выработке общих понятий (категорий), раскрывающем специфику научного мышления как такового. Вырастающая из этих предпосылок отличительная особенность теории познания Канта представляла собой новое решение проблемы антиномичности человеческого познания. Учение Канта об априорных формах знания являлось первой попыткой устранить антиномию эмпиризма и рационалистических принципов мышления и понимания мира. Вопрос состоял в том, как возможно построить теоретическое знание, когда единичный и чувственно воспринимаемый объект существует независимо от самого познающего субъекта. Согласно Кантовскому трансцендентализму, познание объектов окружающего мира возможно посредством их феноменологического рассмотрения, «как если бы они были механизмами (машинами), т.е. были созданы разумом как будто совершенно свободно и целесообразно. Принцип «как если бы» (als ob) становится важнейшим методологическим принци-

пом кантовской философии» [6, с. 17]. Понятие природы представляет собой не что иное, как продукт нашего рассудка. Действительный окружающий мир выступает у Канта в качестве феномена, его творит, конструирует активная деятельность трансцендентального субъекта. Законы природы не могут существовать сами по себе, они даны только в отношении к нашему Я. Решение вышеуказанной проблемы познания рассматриваемой в качестве особенностей самой природы мышления, закономерностей его гносеологического осмысления не могло быть предложено ни в рамках науки Нового времени, ни в рамках всей предыдущей философии.

По существу, «отыскание пределов познания, образующих субъективно-деятельные ориентиры целеполагания» для раскрытия механизма образования знания, а также практической деятельности в трансцендентализме Канта является теоретико-познавательной основой мышления, «адекватного историческому процессу» как таковому. Сам же трансцендентальный субъект – «это мир в культуре находимых форм» [14, с. 69]. Он способен превратить возможность, находящуюся в бытии, в действительность, в пространство существования конечных вещей. Следовательно, в философском обосновании научного знания, осуществляемого Кантом

заключены исторические основания самой идеи трансцендентального субъекта познания. Научное познание представляет собой единое целое, будучи живым и чуть ли не главным элементом культуры Нового времени. И философия как живая душа культуры схватывает науку как целое, без этого смертельного и опасного для нее разрыва между естествознанием и историей (гуманитарностью), между природой и человеком. И потому Кант идет к новой методологии (и к новой философии – здесь это одно и то же) от целого науки, (пусть) несмотря на то, что ее гуманитарная «половина» «оттесняется» на периферию науки естествознанием и представлена в рамках этого целого (здесь почти как) в виде «пробела». Это пробел особого рода, из его якобы «пустоты» и рождается новый подход – трансцендентализм.

Пытаясь найти способ «примирения научных программ» своего времени, программ Декарта, Лейбница и Ньютона, Кант возвращает Европе пропущенную линию развития, установленную Аврелием Августином. Сама история Нового времени представляет собой неожиданное расширение свободы – то, что делает человека субъектом действительности, «ее подлежащим, ее основанием» действительного. «Мы назовем содержанием новой свободы, то, что человек сам устанавливает себе закон, сам избирает обязательное, связывая им себя» [14, с. 67]. Феноменалистическое истолкование материи и пространства рассматриваемых Кантом как отношение субъекта к «всему тому, что может быть отнесено к существованию вещей в пространстве», примиряет не только позиции Лейбница и Ньютона но и возвращает к предпосылкам континуалистической программы Платона с непреложной необходимостью трансформировавшейся впоследствии в «теорию заимствования» и «систему» «христианского платонизма» у Августина. Кант, таким образом, задает новый вариант онтогносеологической парадигмы, предопределенной во многом Платоном, ставшей конструктивным основанием теологии Аврелия Августина.

Сопоставляя трансцендентализм Канта и интроспективную теологическую доктрину Аврелия Августина необходимо отметить, что оба они являются философами не просто переходного времени, но того культурно-исторического периода, когда совершается реконструкция и трансформация культурной и общественно-исторической целостности эпохи, когда остро встает вопрос: как соотносится возникающее и развивающееся новое и историческое прошлое. Следствиями, вытекающими из указанного соотношения, могли быть следующие тенденции: отбросить прошлое, начать с «чистого листа»; придать статус традиции в качестве актуально установленного образования; сделать прежние культурно-исторические формы «скрытой» частью нового, отвечающей за ее фактическое смыслопорождение, телеологическим механизмом развертывания нового в некую культурную целостность.

Кант вслед за Августином осуществляет переосмысление платоновской онтологической проблемы диалектического отношения Единого и Многого.

В кантовском учении о трансцендентальном синтезе трансцендентальный субъект или наше мыслящее «Я», понимаемое в качестве «неделимого и неразрушимого единства», направлено на рассмотрение трансцендентного мира вещей в себе, являющегося причиной какого-либо явления, в свою очередь, не существующего «безотносительно к субъекту. В Предисловии ко второму изданию «Критики чистого разума» (1787) Кантом утверждается: «Ясность для всех естествоиспытателей возникла тогда, когда Галилей стал скатывать с наклонной плоскости шары с им самим избранной тяжестью... Естествоиспытатели поняли, что разум видит только то, что сам создает по собственному плану, что он с принципами своих суждений должен идти вперед согласно постоянным законам и заставлять природу отвечать на его вопросы, а не тащиться у нее словно на поводу, так как в противном случае наблюдения, произведенные случайно, без заранее составленного плана, не будут связаны необходимым законом, между тем как разум ищет такой закон и нуждается в нем» [7, с. 23]. Соответственно, подобным же образом категория «Единого» (Ev), рассматриваемая в качестве основы всякого бытия и всей действительности, интерпретируется Платоном как самоидентифицирующееся в себе начало, терминологически определяемое как «идея» (ἰδέα), понимается как беспредпосылочное Начало, не существующее в сфере чувственного, «трансцендентное сущности», взаимосвязанное с субъективным началом в одно категориальное целое. В силу этого идея Платона определяется так же, как «видос» (εἶδος). Наиболее продуктивным для последующей традиции трансцендентальной философии, истоки формирования которой мы обнаруживаем у Аврелия Августина, является то, что в понятии ἰδέα, оформленном Платоном отражается деятельность созерцания, схватывающее сущность вещей, подчеркивающее отличительное своеобразие как мыслителя, так и художника. По мысли Г. Когена: «Созерцание является самым деятельным мотивом платоновской идеи» [8, с. 92]. Согласно Платону, механизм познания, отражающий в своем содержании особенности смены мифологического мышления понятийным, непосредственно связан с интуитивным актом непосредственного (созерцательного в уме образца) постижения сущности. Однако несмотря на всю глубину способов обоснования и понимания разнообразных процессов трансцендирования «за пределы» чувственно воспринимаемого мира, к «потустороннему» посредством «восхождения» (τῆλετή) Платоном обнаруживается сфера трансцендентальности, сфера трансцендентального конститутивного сознания, трансцендентальной субъективности. Согласно мнению В.Е. Семенова: «Эта линия развития, которую терминологически можно воспроизвести от Платона до Канта в ненарушаемой непрерывности, действительно сохраняется с полным основанием на историко-понятийном уровне» [13, с.109]. Таким образом, идея Платона, понимаемая терминологически как акт созерцания, является одним из исходных пунктов дальнейшего развития вопроса о постижении реаль-

ности в качестве феномена и в силу этого определяемой в своем строении посредством априорных понятий как категорий и априорных «условий» чувственности. Более того, понятие трансцендентального единства апперцепции Канта содержит платоновскую интерпретацию беспредпосылочного начала, предшествующего какой-либо идеальности, рассматриваемой как «основоположение». Так, в процессе познания чувственное многообразие оформляется априорными формами субъекта и синтезируется в знание, и в том числе в логику исторического познания, основанием для чего и выступает единство нашего сознания (апперцепции).

Духовная культура раннего христианства сформировалась в результате взаимопроникновения двух противоположных исторически завершенных и целостных культурных эпох: греко-римской, воплощающей особые, универсалистские черты и закономерности позднего эллинизма и ближневосточной. Ближневосточная культура в качестве специфической совокупности достижений общества в его материальном и духовном развитии оказалась в состоянии определить для грекоязычного, а позднее – для латинского мира в период его духовного, социально-исторического и политического кризиса, особым образом специализированные стороны духовной деятельности человека, снимающей посредством синтеза противоречия предшествующих культур. Переходный характер описываемой нами позиции Августина в данном вопросе – олицетворение противоречий позднего эллинизма. Двойственность его мировоззрения обусловлена стремлением к снятию и синтезированию противоположных по своему характеру принципов вышеуказанных культур, неким модусом вышеуказанного «исторического момента человеческого выбора».

Нельзя не признать, что степень влияния манихейско-гностической доктрины на развитие основного русла религиозно-мировоззренческих идей Августина была достаточно высокой. Нравственные установления манихейского вероучения, охарактеризованные посредством оппозиции семантико-аксиологических и религиозных категорий «света»/ «тьмы», утверждают: окружающая действительность признается предметом стяжания «Царства света», при этом человек становится деятельным «сотрудником божества». Иными словами, само существо манихейского учения направлено на выведение в некотором смысле позднеантичную/ближневосточную диалогическую форму нравственности, имеющую универсальное метаисторическое значение для всей культуры человечества в целом [5, с. 321]. Манихейство – это не случайная историческая категория. За ним скрывается логика социального и культурно-исторического ожидания, «консолидирующая людей на основе противостояния, с другой стороны, снятия напряжения посредством ретрансляции негативных эмоций в сферу мифологических представлений». В. В. Бычков придает манихейству одно из решающих значений в становлении философии неоплатонизма, основополагающих аспектов христианского понятия предопреде-

ления. Автор утверждает, что манихейство как одно из главных гносеологических направлений позднего эллинизма способствовало «устремлению всей мыслительной энергии из внешнего мира вовнутрь человека. Происходит открытие самых потаенных глубин духовного мира человека, и культура бросает все силы на их завоевание» [4, с. 37-38].

Необходимо отметить проницательное замечание С.С. Аверинцева, указывающее на парадоксальную напряженность диалогического по своему характеру рассматриваемого исторического момента. Это специфически исторически направленный вектор событийности, momentum – как историческое побудительное начало, распределяющего «необходимость собирания всего сущего в силу наличия непреходящей тенденции его распыления и рассеивания», вырастающей на основе «встречного движения» рассматриваемых временных эпох [8, с. 478]. Он пишет: «Если исследователь средневековой эстетической мысли вознамерился идти от внутреннего строя средневековой картины мира. Его задача достаточна трудна. Уже не изъятые из своих контекстов и вторично приведенные в искусственную систему фрагментарные «высказывания», но внутренний склад ушедшей духовной жизни, взятый как целое. Притом особое его внимание должны привлекать как раз факторы цельности «мировоззренческого стиля», скрепы, гарантирующие единство того мира представлений, внутри которого жил тогда человек». Это означает, что социальное, общественное взаимодействие оказывается тем реальным, культурно-историческим процессом, в котором «христианство как бы ловило языческий мир на слове, настаивая, чтобы слово стало делом. Существенное различие между философской и патристической критикой эстетизма состоит не столько в типе аргументации, сколько в уровне социально-практической конкретности» [1, с. 33].

В вышеуказанном смысле идея «единства», характеризующая исторический процесс, в переходный период характерный для позднего эллинизма, находит выражение в содержании общего теологического принципа «единства» взаимосвязи миропорядка, (связь с онтологическим учением Платона о структуре мироздания), характерного для большинства сочинений Августина. Прежде всего, необходимо отметить, что Августин опирается здесь на онтогносеологический принцип «Единого» Платона как первопричины всего существующего вообще, как умопостигаемого «гармонического соединения крайностей», выступающего «началом не только космоса, но и его образца». В трактате «Государство» Платон прямо и недвусмысленно говорит следующее: «Само Благо не есть существование, оно – за пределами существования, превышая его достоинством и силой. Как глазу невозможно повернуться от мрака к свету иначе, чем вместе со всем телом, так же нужно отвратиться всей душой от всего становящегося: тогда способность человека к познанию сможет выдержать созерцание бытия...» [11, с. 361]. Исходя из утверждения самого Августина, согласно данно-

му принципу, какое-либо отношение сходства, подобия, или аналогии проистекают из понятия отношения «первоначального единства» действительности, «гармонии универсума», сочетающего разнообразие (в том числе такое определение отношения как диссонанс) и единство. К специфическому предвосхищению данного принципа, по Августину, также следует относить принцип познаваемой субъектом «совершенной» согласованности «равенства и единства» представляющегося или в «сходстве равных частей, или пропорциональности частей неравных». В *De Civitate Dei* («О Граде Божьем» Кн. XII.) Августин утверждает: «Мы говорим, что нет неизменяемого Блага, кроме единого, истинного и блаженного Бога; созданное же Им хотя и добро, потому что оно – от Него, но изменчиво, потому что создано не из Него, а из Ничего. Оно не само есть высшее добро: потому что Бог есть единое Благо, высшее его, и то изменяемое добро, которое чтобы быть блаженным может привязать к неизменяемому Благу» [3, с.476]. Другой аргумент Августина применительно к представлению о «единстве»: «Самое истинное равенство и подобие, самое истинное и первое единство созерцаются не каким либо из телесных чувств, а только мыслящим умом», проявляющимся посредством способности к рациональному обобщению [9, с.15]. При этом можно предположить, что у Августина в значительно большей степени, а главное – в весьма целенаправленной форме, нежели у всех его предшественников в истории античной и раннехристианской философской мысли, проявляется стремление к преобразованию какой-либо структуры мыслительной деятельности в устойчивое единство элементов внутреннего (трансцендентального) опыта сознания. Обратимся к более ранней аргументации в «Исповеди». Мы находим следующее толкование особого самостоятельного прообраза процесса осознания по Августину: «Созданный мир Творцом не отвечает на вопросы спрашивающих, если они не рассуждают... Действительно, он говорит всем, но понимают его только те, которые сравнивают этот голос внешнего мира с истиной, живущей внутри них» [2, с. 331].

Следовательно, как утверждает отечественный патолог и богослов И.В. Попов: «Августин называет интеллектуальным светом не Истину, а сам ум человека и говорит о познании Истины, поскольку она «переписывается из книги света» в человеческую душу» [12, с. 401]. Иными словами, трансцендентальная составляющая, которая в средневековой философии рассматривалась в качестве предельно обобщенного объективного по отношению к понятию «», предвосхищающая высшее родовое понятие трансцендентного абсолюта, разрабатывается Августином относительно познания человеком своего сознания с помощью непосредственного восприятия его феноменов и закономерностей.

С нашей точки зрения, речь идет о непреходящем «встречном движении» исторических феноменов эпохи позднего эллинизма, порождающее «открыто-бесконечное единство и целостность» трансцендентного понятия абсолюта и одновременно достоверности

самосознания субъекта, несомненности Я «сознающем само себя» и одновременно «Я размышляющего». Все сказанное позволяет нам, с некоторыми оговорками, рассматривать теологический генезис догматической терминологии «единства» в учении Августина, в качестве первоначальной методологической тенденции трансцендентализма (в том числе и трансцендентально-феноменологического подхода) в анализе природы познавательных возможностей субъекта, формирующей познавательные приемы мышления, из содержания которых разворачивается историческое познание, философия времени. Присущий трансцендентализму аподиктизм («абсолютная несомненность»), характерный и для средневековых теологических умозрений о предметах трансцендентных, извлеченный из отношения к специфической (августиновской) форме трансцендентальной субъективности, вмещает, согласно Августину, «синтетически объемлющее» понятие «всеобщей структуры» временности, выходящего за пределы идеального в сферу возможного. Вновь обратимся к «Исповеди». Так, Августин вопрошает: «Равно не правдиво познание души моей, признающей Тебе, что измеряет она время? В тебе, душа моя, измеряю я время. Впечатление от проходящего мимо остается в тебе, и его-то, сейчас, существующее, я измеряю. Вот его я измеряю, измеряя время. Вот где, следовательно, время или же времени я не измеряю. Не будущее, следовательно, а настоящее предстает видящим, и по нему предсказывается будущее, всматриваются в них: они живут в их уме... свете внутреннего зора моего» [2, с. 330; 334].

Таким образом, августиновское определение самосознания, «открывающего» «совершенное познание сущности», становится результатом выстраивания центрального теологического принципа «наилучшего и неделимого единства Бога», с другой стороны, оно генетически опосредованно синтетической, переходной по своему характеру, воплощаемую христианством и выработанную неоплатонизмом, идеей индивидуальной деятельной Души, «просвещающей мышление». Платоновское измышление о категории «Умопостигаемой Души», «деятельность которой направлена не только к себе или в себя, но в творчество и порождение», является по Августину утверждением смыслополагающего факта конкретной человеческой личности в ее индивидуальной неповторимости и внутренне неисчерпаемой персоналистичности. Эксплицируется тем самым проблемное поле понятия времени в ходе «генетически извлекаемого смысла объективной значимости событий», «трансцендентально датируемого» исторического времени в деятельностно направленном, в смысле понятия конститутивного, а не объективного значения становления событий, – в личностном измерении.

Прослеживая генезис формирования понятия трансцендентального субъекта Канта как субъекта истории (в трансцендентальном ее понимании как «учреждающего акта») свободной самодетерминации субъекта конструирующей реальность, живой укорененности человека в

истории), разворачивающегося впоследствии в идею «историчности трансцендентального сознания», отметим, что одно из основополагающих богословских положений о творении, согласно которому: «Для божественного Лица то, что им обладает некое творение, или то, что оно пребывает в творении неким новым способом существования, есть нечто временное», Августин переосмысливает, формулируя, новую категорию, в содержании которой отражается сам «процесс» миротворения как преднамеренного действия, реализующего определенную волю и решение согласно «свободному произволению» – категорию «Личности», как *Persona* [10, с. 102].

Позицию Августина в этом вопросе можно определить уже не только как противоречивое смешение элементов манихейства, раннехристианских идей и неоплатонизма, однако важнее всего то, что здесь ему удалось поставить собственные проблемы, ускользавшие от позднеантичных и раннехристианских гносеологических концепций. Согласно А.Ф. Лосеву: «Переходность Августина в этом отношении заключается в характере истолкования неоплатонизма, а не в самом неоплатонизме» [10, с. 101]. Во многом сходным является высказывание Е.Н. Трубецкого: «Августин есть во всех отношениях олицетворение той переходной эпохи V-го столетия, когда один, обветшавший мир рушится, а другой создается на его развалинах. Он стоит на рубеже между древностью и средними веками: собирая обломки древней культуры, он вместе с тем закладывает основы средневекового, частью же и новейшего европейского мирозерцания. Перед Августином носится идеал целостной личности, пребывающей в состоянии мира и покоя» [15, с. 14]. Рассмотрим все вышеуказанное подробнее.

Необходимо отметить, что ранняя форма теологической доктрины Августина, отталкиваясь от учения

Плотина о трех первоначальных сущностях или ипостасях (Едином, Уме и Душе) соединяла воедино два основных направления позднеантичных и раннехристианских теологических рефлексий, взаимодополняющих друг друга: «путь внутреннего просвещения», определяемый посредством описания процесса плотиновской «анагогии» (обращения сотворенных существ к Богу), и «путь размышления над творением» понимаемый в форме «тринитарной онтологии», разрабатываемый ранними авторами-неоплатонниками латинского запада (Марием Викторинем, Амвросием Медолианским), способствующей восхождению Ума к Троице [16]. Однако влияние вышеуказанных концепций на формирование доктринальной аргументации Августина могло быть не только непосредственным, но и весьма опосредованным вышеуказанной собственным пониманием (опережая Кантовское рассмотрение) идеи противоречивой культурной целостности. Необходимые концептуальные составляющие своей теологической доктрины Августин не рассматривал в качестве специфического христианского изобретения или того, что может быть помещено в Священном Писании. Проблема христианского обоснования содержания понятия трансцендентного абсолюта, заключающаяся в фиксировании теологического обобщения особого типа – персоналистической онтологии Троицы, с точки зрения Августина, «представляла собой интеллектуальную интуицию, которой уже обладали языческие философы. И с такой же ясностью она равным образом присутствует в Священном писании». [Там же] Таким образом, при рассмотрении сущности догмата, выводящего представление о природе Троицы Аврелием Августином, учитывался сам факт познавательных действий человека как исторического субъекта и в то же время как единого механизма «гносеологического осмысления мышления».

Библиографический список

1. Аверинцев С.С. Поэтика ранневизантийской литературы. СПб.: Азбука-классика, 2004. 480с.
2. Блаженный Августин. Исповедь. М.: ЭКСМО, 2006. 528с.
3. Блаженный Августин. О граде Божьем. Кн. XII. Гл.1. М.: АСТ, 2000. 1296с.
4. Бычков В.В. Эстетика Аврелия Августина. М.: Искусство, 1984. 245с.
5. Горби И. Лютер. М.: Молодая гвардия, 2000. 513с.
6. Длугач Т.Б. От Канта к Фихте: Сравнительно-исторический анализ. М.: Канон, 2010. 367с.
7. Кант И. Критика чистого разума. Симферополь: Реноме, 1998. 457с.
8. Коген Г. Теория опыта Канта. М.: Академический Проект, 2012. 613с.
9. Литвин Т.В. Время, восприятие, воображение. Феноменологические штудии по проблеме времени у Августина, Канта и Гуссерля. СПб.: 2013. 208с.
10. Лосев А.Ф. История античной эстетики. Итоги тысячелетнего развития. Кн. 1. М.: АСТ, 2000. 832 с.
11. Платон. Государство. СПб.: Наука, 2005. 517с.
12. Попов И.В. Труды по патрологии. Личность и учение блаженного Августина. Т. II. Сергиев Посад, 2005. 769с.
13. Семенов В.Е. Трансценденталистская семантика Платона// Вопросы философии. 2011. № 7. С.106 -111 .
14. Скоробогачкий В.В. Безвременье и время философии. Екатеринбург: изд-во Уральского университета, 2014. 278с.
15. Трубецкой Е.Н. Философия христианской теократии в V веке. Учение Блаженного Августина о граде Божьем. М.: URSS, 2010. 146с.
16. Фокин А.Р. Античная философия и формирование тринитарной доктрины в латинской патристике// Азбука веры. URL: http://azbyka.ru/otechnik/assets/uploads/books/13837/Fokin_diss.pdf (дата обращения: 4.05.2016).

References

1. *Averincev S.S.* Poetics early of Byzantine literature. SPb.: Azbuka-Classics, 2004. 480 p.
 2. St. Augustine. Confession. Moscow: EKSMO, 2006. 528 p.
 3. St. Augustine. City of God. Bk. XII. Chapter 1. M.: AST, 2000. 1296 p.
 4. *Bychkov V.V.* Aurelius Augustine's Aesthetics. M.: Art, 1984. 245p.
 5. *Gorby I.* Luther. M.: Young Guard, 2000. 513 p.
 6. *Dlugach T.B.* From Kant to Fichte: Comparative-historical analysis. M.: Canon, 2010. 367 p.
 7. *Kant I.* Critique of Pure Reason. Simferopol: Renome, 1998. 457p.
 8. *Cohen G.* The Theory of Kant's experience. M.: Academic Project, 2012. 613p.
 9. *Litvin T.V.* Time perception, imagination. Phenomenological Study on the issue at the time of Augustine, Kant and Husserl. SPb.: 2013. 208 p.
 10. *Losev A.F.* History of ancient aesthetics. The results of the Millennium Development. Bk. 1. M.: AST, 2000. 832p.
 11. Platon. State. St. Petersburg.: Science, 2005. 517 p.
 12. *Popov I.V.* Works on Patrology. Personality and the teaching of St. Augustine. Vol. II. Sergiev Posad, 2005. 769 p.
 13. *Semenov V.E.* Transsentalitskaya semantics Plato // Problems of Philosophy. 2011. № 7. Pp.106 -111.
 14. *Skorobogatsky V.V.* Timelessness and time philosophy. Ekaterinburg: Publishing House of the Ural University, 2014. 278 p.
 15. *Trubetskoy E.N.* Philosophy of Christian theocracy in the V century. The teaching of St. Augustine's City of God. M.: URSS, 2010. 146 p.
 16. *Fokin A.R.* Ancient philosophy and the formation of the Trinitarian doctrine in Latin patristic // ABC of faith. URL: http://azbyka.ru/otechnik/assets/uploads/books/13837/Fokin_diss.pdf (reference date: 04.05.2016).
-

УДК 902/904

UDC 902/904

СУХОВ А.Д.

соискатель, Северо-Осетинский институт гуманитарных и социальных исследований В.И. Абаева
Владикавказского научного центра РАН
E-mail: soigsi@mail.ru

SUKHOV A.D.

Applicant, V.I.Abaev North Ossetian Institute of Humanitarian and Social Research of Vladikavkaz Scientific Center of RAS
E-mail: soigsi@mail.ru

КОБАНСКИЙ МОГИЛЬНИК КАК ЧАСТЬ АРХЕОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ НАРОДОВ СЕВЕРНОГО КАВКАЗА KOBAN BURIAL AS A PART OF THE ARCHAEOLOGICAL CULTURE OF THE PEOPLES OF THE NORTH CAUCASUS

Кобанская культура – условное название для обозначения исторических памятников Северного Кавказа эпохи перехода от бронзы к железу. Ведущей теорией, объясняющей на сегодняшний день наиболее достоверно истоки зарождения кобанской культуры, является гипотетическое предположение об их автохтонности в данном регионе, а период появления предков кобанских племен ученые относят ко времени формирования кавкасионного типа европеоидной расы – средне-бронзовому веку.

Ключевые слова: Кобанская культура, археологические раскопки, бронзовый век, артефакты, украшения из древних могил.

Koban culture is the code name to refer to the historical monuments of the North Caucasus era of transition from bronze to iron. It appeared more than 120 years ago in the scientific community, the term «Koban culture» as an expression of a certain set of archaeological artifacts, proved to be extremely stable, despite the evidence of attempts to replace terms such as «tliysko-koban», «colchis-koban», «central-caucasus».

Keywords: Koban culture, archaeological excavations, Bronze Age, artifacts, ornaments from ancient tombs.

Кобанская культура – археологическая культура на Кавказе, начиная с бронзового периода (XIII/XII – IV вв. до н. э.) и заканчивая периодом железного века (VII – III вв. до н. э.) – названа в честь первого своего обнаруженного могильника – «Кобанского», который, в свою очередь, исследователями обозначен по названию североосетинского селения Кобан, на территории которого в 1869 году были обнаружены древние вещественные памятники прикладного художественного искусства – бронзовые предметы поразительной красоты. Украшения и оружие и из древних могил, размытых весенним паводком, ознакомили науку с неведомой прежде уникальной культурой. В науке название «Кобанский могильник» зафиксировалось после археологических исследований Г.Д. Филимонова «Доисторическая культура Осетии» (1978) и В.Б. Антоновича «Материалы по археологии Кавказа» (1900), «Дневник раскопок, веденных на Кавказе». На момент обнаружения древних артефактов в Северной Осетии существовало два аула – Верхний и Нижний Кобан, находки обычно связывались с Верхним Кобаном. Сейчас эти аулы объединились в одно село.

Представители Кобанской культуры проживали от истоков реки Кубань и до территории Дагестана, область концентрации поселений находилась в центральной части региона (Северная и Южная Осетия, Пятигорье, Чечня, Ингушетия, Кабардино-Балкария), по обе стороны от Большого Кавказского хребта. Антропологические носители – автохтонные предста-

вители кавкасионского типа, вероятно, приняли участие в этногенезе балкарцев, вайнахов, осетин [7].

Считается, что культуры скифов и кобанцев были тесно связаны и впоследствии имели родственные смешения. Скифы не могли упустить или уничтожить такого выгодного союзника. Ведь мастера по бронзе они были совершенными. Археологи и историки (А.В. Борисов, С. Петерс, Е.В. Чернышева, Д.С. Коробов, С. Рейнхольд и др.) восхищаются предметами созданными представителями Кобанской культуры, считая их предметами искусства того времени [2].

Известный в этих краях зажиточный землевладелец Хабош Кануков собрал большое количество бронзовых предметов и переправил их в Кавказский музей Тифлиса (современный Тбилиси). В Тифлисе на древние артефакты обратил внимание приехавший из Москвы в 1876 году археолог и историк искусства Г.Д. Филимонов, который в 1877 году лично произвел раскопки у Верхнего Кобан и убедился в существовании обширного, богатого с историко-археологической точки зрения, могильника. Вслед за ним посещали Кобан целый ряд исследователей (В.Б. Антонович, Я.В. Доманский, А.С. Уваров и др.), в том числе и зарубежные ученые. Месяцами здесь работали: немец Рудольф Вирхов и француз Эрнест Шантр, ставшими в западноевропейской науке первыми авторами археологических трудов о Кобанских древностях. Артефакты, подобные Кобанским, стали обнаруживаться и на некоторых других территориях Северного Кавказа. В 1881 году в Тифлисе состоялся V

Археологический съезд, на котором известный археолог А.С. Уваров особый акцент делал на находках в Кобане, дал им научную, развернутую характеристику и даже попытался их датировать (нач. I тыс. до н.э.). Этот съезд вызвал развитие исторических исследований на Кавказе и привлек внимание научных кругов к Кобанским памятникам. Новые археологические экспедиции, отмечают ученые (Р.Г. Дзаттиаты, Р.Х. Гаглоев), привели к образованию больших частных коллекций кавказской бронзы, которые со временем попали в музеи – российские и западноевропейские [3].

На сегодняшний день выделены три локальных варианта Кобанской культуры и намечены три этапа ее развития. Историк и археолог Я.В. Доманский указывает, что основное деление периода существования Кобанской культуры производится на два больших этапа – раннекобанский (этап классического Кобана), завершающийся в VII веке до н.э., и позднекобанский, оканчивающийся в IV веке до н.э. Большой знаток этой культуры, кавказовед В.И. Козенкова, в 1990 году в своей докторской диссертации предложила новую периодизацию, которая показывает, какое место занимают артефакты древних кобанцев в системе культур эпохи поздней бронзы и раннего железа на Кавказе, Закавказье, Восточной и Центральной Европе. Также ей была предложена концепция о так называемой протокобанской (переходной) группе.

Ученые (А.В. Борисов, С. Петерс, Е.В. Чернышева, Д.С. Коробов, С. Рейнхольд) до сих пор не могут точно объяснить, как в то время могла развиваться металлургия и, в частности художественная, с таким размахом. Ведь для бронзового сплава необходимо олово, которого на Кавказе нет, и не было. Получается, что оно поступало из Ближнего Востока или Малой Азии. Но как: на повозках, вплавь по рекам, или еще каким-то другим методом? Для производства такого большого количества изделий из бронзы (привески, ожерелья, всевозможные сосуды, кинжалы, топоры, фибулы и др.) необходимо было немалое количество материалов [1].

Основной теорией, объясняющей на сегодняшний день истоки Кобанской культуры, является доказанное предположение об их автохтонности в регионе Кавказа, а время формирования предков кобанских племен исследователи относят к периоду зарождения кавкасионного типа европеоидной расы – средне-бронзовому веку (XXVI/XXV – XX/XIX вв. до н.э.). Обращая свое внимание, прежде всего, на художественные особенности искусства бронзовой эпохи, мы должны признать весьма существенное значение за видоизменениями чисто декоративных форм – орнаментов. Изучение рассмотренных нами в археологических музеях бронзовых изделий показало, что в орнаментах эпохи поздней бронзы Осетии наибольшее распространение нашли зооморфные и геометрические мотивы.

Среди исследователей, занимавшихся вопросами зарождения, развития и распространения кобанской культуры (В.Б. Виноградов, Ю.Н. Воронов, Р.Х. Гаглоев, Р.Г. Дзаттиаты, В.Б. Ковалевская, В.И. Козенкова,

Е.И. Крупнов, Б.В. Техов, И.М. Чеченов и др.), имеются более или менее значительные расхождения. Материальные памятники культуры достаточно разнообразны, но наиболее характерны бронзовые изделия XI–IV/III вв. до н.э. – топоры, поясные пряжки, фибулы, браслеты, налокотники, оружие (кинжалы), элементы конской сбруи, все они обычно украшались чеканкой с геометрическим орнаментом и изображениями животных, также имелись объемные фигурки зверей и антропоморфные скульптурные изображения. Благодаря богатому археологическому материалу Тлийских комплексов представляется возможность проследить самобытность культуры его населения, оценить художественный вкус и стиль художников-гравиров, представить животных и птиц, обитавших в данной местности, понять предпочтения в одежде, украшениях, а также предметов быта.

Кобанская культура – это, прежде всего самобытная культура, отличающаяся от культуры степных кочевников. Имея много в горных завалах медной руды, они наладили производство бронзовых изделий. Мастера данной культуры отличались своим старанием, усердностью и стремлением к красоте и совершенству. Изделия Кобанских умельцев, пишет известный ученый-археолог Р.Г. Дзаттиаты, отличаются изяществом изготовления, исключительно высоким качеством выделки и, бесспорно, имеют художественные достоинства. Из бронзы отливались и различные сосуды, керамика изготовлялась с налечами и тоже часто украшалась геометрическими узорами. В VII–IV/III вв. до н.э., на позднем этапе развития культуры, раскопки подтверждают появление предметов скифского типа и преобладание железных изделий над бронзовыми [4].

Семантика найденных изделий, особенно привесок, связана с образом солнца и одновременно, по мнению Х.В.Т. Чшиева, с образом колеса. Не случайно абсолютно аналогичный предмет, но уже выступающий функционально в качестве псалий для удили, оформленных в виде колеса, мы видим в материалах Верхнекобанского могильника. Таким образом, отмечает далее ученый, перед нами смысловая связка «солнце – колесо – лошадь» или «солнце – колесо – колесница». Об этом же свидетельствует большое количество предметов конской узды Кобанской культуры – как правило, это части псалий или бляхи уздечки, оформленные в виде колеса с крестовидно-солярными знаками. Смысловая связка «лошадь – колесо – солнце» в представлении кобанцев была весьма устойчивой и распространялась не только на привески-амулеты, но и на предметы конской узды [12]. Привески вышеописанного типа именно в качестве привесок-амулетов «доживают» на Кавказе до весьма позднего времени – до эпохи Средневековья. В эпоху раннего и развитого Средневековья привески-амулеты, аналогичные по форме типу VII кобанских, широко распространены в двух археологических культурах – салтово-маяцкой (донские аланы) и северокавказской аланской. Иконография салтовских и северокавказских аланских амулетов абсолютно аналогична кобанским

VII типа (по классификации В. И. Козенковой). То есть они представляют собой колесо с отверстием в центре, от которого к ободу отходят четыре, шесть или семь лучей [6].

Кобанцы практиковали скотоводство в горах отгонное, с преобладанием овец, в предгорьях – придворное, с преобладанием свиней, птицы и крупного рогатого скота. Также было распространено земледелие – выращивали сорта твердой и мягкой пшеницы, ячмень, рожь, просо. Кобанская культура имела передовые для своего времени технологии цветной и черной металлургии, была развита металлообработка, в том числе и художественная. Помимо кузнечного производства, в поселениях кобанцев находят гончарные мастерские. Современным исследователям известно о широких торговых и прочих межплеменных связях носителей Кобанской культуры с Закавказьем и Передней Азией, землями киммерийцев, а позднее Скифией. От кочевых народов кобанцами перенимались многие образцы вооружения и конского снаряжения, которые местные мастера совершенствовали и налаживали их массовое производство: как для себя, так и на экспорт, обратно кочевникам. Свои поселения кобанцы обычно не укрепляли, так как старались располагать их в труднодоступных местах – на скалах, возвышенностях; в долинах рек также выбирались для проживания высокие плато или плоские отроги ущелий. Дома строились глинобитными, иногда на булыжном фундаменте, в горах встречались дома полностью из камня. Обычно дома строились группами, стенами друг к другу, также встречались и значительные поселения с целыми кварталами построек, разделенными улицами. В таких поселениях встречались мощенные булыжником мостовые.

Классический Кобанский период был временем блестящих достижений прикладного искусства. Кобанская бронза поражает совершенством форм – почти каждая вещь является произведением искусства. Покрытые узором и рисунками топоры, кинжалы со скульптурными рукоятками, пряжки и пояса с гравированными изображениями, женские и мужские украшения кобанцев хранятся в лучших музеях мира. Вполне возможно, что сцены с людьми и животными на бронзовых поясах посвящены нерасшифрованным пока сюжетам мифологии и эпоса кобанцев.

Женский костюм включал множество ювелирных изделий. Головной убор был украшен венчиком или булавкой, височными подвесками, нашивными бляшками, бусами, бисером и привесками разной формы. На шее носили обручи-гирьки, ожерелья из сердоликовых бус, на руках и ногах – браслеты. Одежду скрепляли застёжками-фибулами. Мужчины тоже носили украшения, но более скромные: бронзовые шнуры, бляшки, височные кольца, браслеты. Традиции Кобанского искусства были продолжены в скифскую эпоху. Кобанское наследие хорошо прослеживается в культуре средневековой Алании и до сих пор развивается в осетинском прикладном искусстве.

Погребальный обряд кобанцев представлял из

себя труположение, хотя известны случаи кремации. Курганы над могильниками обычно не возводились, в исключительных случаях, когда это делалось, исследователи прослеживают влияние степных кочевников. Найденные могильники представителей Кобанской культуры имеют некоторое различия – в высокогорной зоне это каменные ящики из плит, также перекрытые мощной плитой (песчаник или сланец), а в предгорьях они представляют из себя обычные грунтовые ямы или ямы, обложенные рваным камнем, булыжником. В мужских погребениях обязательным атрибутом было оружие, известны случаи погребения мужчин с взнузданным конем. Также в погребения клали орудия труда, сосуды, уздечку и напутственную пищу.

Создатели и носители Кобанской культуры могли принадлежать к разным этнолингвистическим группам. На раннем этапе формирования Кобанской культуры (датируемой XII в. до н.э.) не могли участвовать скифы, появление которых ученые датируют 8 в. до н.э. (см. Скифы), а также не могли участвовать сарматы, появление которых ученые датируют 4 в. до н.э. Внедрение предметов скифского типа установлено только на позднем этапе, которая датируется с 7 по 4 вв. до н. э. и отличается преобладанием железных изделий. М.М. Иващенко утверждал: «главным носителем так называемой «Кобанской» бронзовой культуры были колхи». В начале XX в., на основании лишь внешнего сходства кобанских иллюстраций с вещами гальштатской культуры Дунайского бассейна, Г. Вильке и М. Герпес, объяснили достижения бронзы Кавказа массовым переселением дунайских племен металлургов. Только в 1935 году А.А. Иессену в специальной работе, посвященной истории металлургии меди на Кавказе, удалось показать полную беспочвенность теорий «дунайских» заимствований. Осетинский археолог Б.В. Техов относил носителей Кобанской культуры к индоиранцам, которые, по его мнению, проживали здесь с конца 3-го тысячелетия до нашей эры.

В конце XIX – начале XX веков на Северном Кавказе отдельные лица активно занимались торговлей изделиями кавказской бронзы, которую отыскивали в древних поселениях и могильниках. Большая часть артефактов, найденных во время ажиотажного спроса на изящные изделия кобанских мастеров, попадала в частные коллекции. Позднее из частных коллекций предметы материальной культуры активно выкупали музеи и научные организации, как российские, так и западноевропейские. Например, выкупленные Российской Академией наук артефакты были переданы в собрание Государственного Эрмитажа в Санкт-Петербурге; большое собрание оказалось в Музее национальных древностей в Сен-Жермен-ан-Ле (Франция). Благодаря работе археологов и краеведов советского периода, собрания коллекций кобанских древностей сегодня также можно видеть в краеведческих музеях Владикавказа, Нальчика, Грозного.

Библиографический список

1. Археология: учебник. Под редакцией академика РАН В.Л. Янина. М: Изд-во Московского университета, 2006. 306 с.
2. Борисов А.В., Петерс С., Чернышева Е.В., Коробов Д.С., Рейнхольд С. Химические и микробиологические свойства культурных слоев поселений Кобанской культуры (XIII–IX вв. до н.э.) в окрестностях г. Кисловодска // Вестник археологии, антропологии и этнографии. 2013. № 4 (23). С. 142-154.
3. Дзаттиаты Р.Г., Гаглоев Р.Х. Первая международная археологическая экспедиция СОИГСИ и ЮОНИИ // Известия СОИГСИ. 2014. № 13 (52). С. 154-159.
4. Дзаттиаты Р.Г. Раннесредневековый зооморфный керамический сосуд из могильника Едыс // Российская археология. 2013. № 4. С. 113-118.
5. Доманский Я.В. Введение // Древняя художественная бронза Кавказа. М.: Искусство, 1984.
6. Козенкова В.И. О потенциале «забытых» коллекций: древности Кобанской культуры в собрании А. Коссниерской // Проблемы истории, филологии, культуры. 2008. № 21. С. 159-181.
7. Коробов Д.С., Райнхольд С. Новый тип поселений Кобанской культуры в окрестностях Кисловодска // Краткие сообщения Института археологии. 2008. № 222. С. 28-42.
8. Крупнов Е.И. Памятники Кобанской культуры Северного Кавказа // Древняя история Северного Кавказа. Москва: Наука, 1960.
9. Кузнецов В.А. Слава древнего Кобана // Путешествие в древний Иристон. М.: Искусство, 1974.
10. Прокопенко Ю.А. Скифы, сарматы и племена Кобанской культуры центрального предкавказья во второй половине I тыс. до н.э. Рецензенты: д.и.н., профессор М.Н. Погребова, к.и.н., доцент Б.А. Раев. Ставрополь, 2014. Том Часть 2.
11. Техов Б.В. К этнической принадлежности создателей Кобанской культуры Центрального Кавказа. [Электронный ресурс] ossethnos@mail.ru
12. Чилиев Х.В. Т. Соляные колесовидные привески Кобанской культуры (к семантике одного из древних мифологических образов Кавказа). // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. 2014. № 1. С. 109-112.

References

1. Archaeology: The Textbook / Under the editorship of Academician V.L. Yanin. M: Publishing house of the Moscow State University, 2006. 306 p.
2. Borisov A.V., Peters S., Chernyshev E.V., Korobov D.S., Reinhold C. The chemical and microbiological properties of the cultural layers Koban culture settlements (XIII-IX centuries BC.) In the vicinity Kislovodsk // Journal of Archaeology, anthropology and ethnography. 2013. № 4 (23). Pp 142-154.
3. Dzattiaty R.G., Gagloyev R.H. The first international archaeological expedition NOIH&SR and SORI // NOIH&SR. 2014. №13 (52). Pp 154-159.
4. Dzattiaty R.G. Early-medieval zoomorphic ceramic vessel from burial Edys // Russian archeology. 2013. № 4. Pp. 113-118.
5. Domanski Y.V. Introduction // Ancient Art Bronze Caucasus. M.: Art 1984.
6. Kozenkova V.I. On the potential of the «forgotten» of collections: ancient Koban culture in A. Kossnierskaya's collection of // Problems of history, philology, culture. 2008. № 21. Pp. 159-181.
7. Korobov D.S., Reinhold C. A new type of Koban culture settlements in the vicinity of Kislovodsk // Brief reports of Institute of Archaeology. 2008. № 222. Pp. 28-42.
8. Krupnov E.I. Monuments Koban culture of Northern Caucasus // The ancient history of the North Caucasus. Moscow: Nauka, 1960.
9. Kuznetsov V.A. The glory of the ancient Koban // Travel to ancient Iriston. M.: Art 1974.
10. Prokopenko Y.A. Scythians, Sarmatians and tribes Koban culture of central Caucasus in the second half I thousand BC / Reviewers: Doctor of History, Professor Pogrebova M.N., Ph.D., Associate Professor Raev B.A. Stavropol, 2014. Tom Part 2.
11. Tekhov B.V. By the creators of the ethnic affiliation of the Koban culture of the Central Caucasus. [Electronic resource] ossethnos@mail.ru
12. Chshiev H.W. Solar rotate pendants Koban culture (to the semantics of an ancient mythological images of the Caucasus). // Herald of the North Ossetian State University named after Costa Levonovich Khetagurov. 2014. № 1. Pp. 109-112.

ТИНЯКОВА Е.А.

кандидат философских наук, доцент, преподаватель гуманитарных дисциплин, Сергиево-Посадский колледж
E-mail etinyakova@bk.ru

TINYAKOVA E.A.

Candidate of Philosophy, Associate Professor, Lecturer of humanitarian disciplines, Sergiev-Posad college
E-mail etinyakova@bk.ru

**СЛЕДЫ ИСТОРИЧЕСКИХ СОБЫТИЙ В НАЗВАНИЯХ НАСЕЛЕННЫХ МЕСТ НА КАРТЕ
(ПО МАТЕРИАЛАМ ПОЛЕВЫХ И АРХИВНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В КУРСКОЙ ОБЛАСТИ)**

TRACES AND TOKENS OF HISTORIC EVENTS IN NAMES OF VILLAGES, TOWNS AND CITIES ON THE MAP

Предмет исследования – история названий населенных пунктов Курской области как среднерусского типа ориентировочно со времен татаро-монгольского ига до 80-х гг. XX века. Исследование складывается во вспомогательную историческую дисциплину – топонимику с исторической ориентацией. Топонимика полезна для преподавания истории как в школе, среднем профессиональном учреждении, так и вузе. Она помогает выстроить самостоятельное историческое исследование обучающимся.

Ключевые слова: история, краеведение, топонимика, архивные источники, предания, события, исторические личности.

The subject of research has been the history of geographical names in Kursk region, as middle russian type, approximately from the tatar-mongol investigation up till the 80-ies of the XX-th century. The research leads to the supporting historical discipline – toponimics with historical orientation. Toponimics is useful in teaching history at schools, professional educational establishments, institutes and universities. Toponimics helps in independent, self organized historical research.

Keywords: history, regional historical studies, toponimics, archive sources, hearsay stories, events, historical persons.

Топонимика традиционно представляется как вспомогательная историческая дисциплина, иногда ее называют «исторической географией». Термин «топонимика» происходит из двух греческих слов: «топос» – место и «онома» – имя. По своим исследовательским методам топонимика ближе к этнографии, которая использует метод полевых исследований. Эта вспомогательная историческая дисциплина также близка краеведению, так как раскрывает региональные исторические эпизоды, связанные с происхождением названий мест. Исследовательский метод топонимики, с одной стороны, основывается на архивных материалах, а с другой – на устной традиции. В первом случае это чисто историческая дисциплина, а во втором связана с историей повседневности. Изучение истории названий мест на карте дает интересную информацию о заселении территории, движении масс в процессе исторических событий, развитии хозяйственной деятельности, а также запечатлении дел исторических личностей и событий. Топонимика уникальна тем, что, являясь наукой, она позволяет обращаться к ней не только исследователям академического статуса, а также учащимся, студентам. Топонимические изучения могут быть хорошей начальной школой исследований. В этом ее ценность для сопровождения преподавания истории и, прежде всего, в школе. Топонимика также приучает любить «малую Родину», а это уже частичка патриотического чувства.

В настоящей статье представлено топонимическое подробное исследование, проведенное на территории Курской области примерно с 2007 года. Исторические события, происходившие на территории Курского края, определили специфику стиля жизни, языка живущих людей. Древние предки курян XI веке были, в основном, из славянского племени северян. В исторических хрониках они описываются как люди грубого склада, даже с чертами бесовского характера. Как отмечают исследователи курских народных песен П. Бульбанюк и П. Лебедев, довольно значителен в XI-XVII веках был пласт «сатанинских» и «бесовских» песен [3;10]. Курский край пережил трагические периоды борьбы за независимость (татаро-монгольское иго, оборона рубежей Московского государства, борьба против польской шляхты). В Курском крае сосредотачивались силы противостояния угнетению. Из центральных областей Московского государства и Украины сюда ссылали воров, преступников, беглых крестьян. В Курском крае сложилось сильное противостояние феодальному строю из-за тяжелой формы феодальной эксплуатации. В XVI-XVII веках крепостнический гнет доводил крестьян до отчаяния, они становились мстителями, разбойниками, ворами. Это были бунтари, удалцы, протестанты. Разбойничество было своеобразным выражением народного недовольства [3;13]. После отмены крепостного права курские крестьяне страдали от невозможности

обеспечить себя условиями для производства необходимого для жизни, и прежде всего питания. Поэтому были распространены отхожие промыслы в поисках заработка на юг России за пределы области. Неустроенность жизни, постоянная нужда сводить концы с концами порождали мещанский, «блатной» тон общения и духовного содержания. Два духовных ориентира в истории Курского края встречаются и взаимодействуют: с одной стороны, героика, удаля, мужество и отвага, а с другой – всевозможные негативные проявления души человека, порожденные жестокостями текущей жизни. Поэтому топонимика Курской области отражает «историческую закодированность» человека в пространстве.

Оставило память в названиях населенных пунктов и крепостное право. Деревня Самодуровка и Теплый Колодезь впервые упоминаются в 1799 году в Переписных Книгах Курского и Белгородского уездов. Вся земля Самодуровки принадлежала государственным крестьянам. Помещики старались силою захватить эти земли и закрепить крестьян. В областном архиве сохранились жалобы крестьян. В этом же месте есть также самодуровское озеро и Самодуровский курган [1]. Село Марьино Беловского района раньше называлось Отрепьевка. Существуют две версии объяснения старого названия села. Первая: Отрепьевка была местом, куда ссылали переступивших царские законы людей, недовольных правящим режимом. Согласно второй версии, там жил помещик Отрепьев с красавицей женой Марией (так легче понять, почему второе название села Марьино). Первые поселенцы Отрепьевки были гордые, независимые, даже дерзкие. Эти качества они сохранили до начала 80-х годов XX века. В период сплошной коллективизации в колхоз объединились одними из последних. Однако здесь не было голода. Хозяйство было крепким и давало хороший урожай.

Иногда топонимика служит ключом к изучению исторических событий, протекавших в данном месте. В этом плане интересно название одного из древнейших поселений на реке Свапе – Поныри. В.И. Дугинов указывает разные этимологические истоки. Древнетурецкое слово «бунар, пунар, пынар» означало «источник, фонтан, колодезь». «Поныр» восходит к русскому слову «нырять». Другое мнение: «поныри» – татарское слово, в русском языке означающее «источник, фонтан, колодезь». В.С. Стрыжак реконструирует название места к словам «понор, понур, понырь» – подземный проток, соединение между озерами, вход потока вглубь земли, отверстие на дне карстовых воронок, в которое втекает ручей, место, где вода попадает в подземелье. Место, где сейчас расположен поселок Поныри, известно со времен татаро-монгольского ига. Это был сборный пункт татар, шедших на Москву. У источника «Поныр» одна орда ожидала прихода другой [2]. История названия села Илэк тоже уходит в татаро-монгольские времена. Согласно преданию, Илэк был то ли управляющим околотком, назначенным татаро-монголами, то ли сборщиком дани; за безответную любовь он бросился с кручи головой вниз. В честь его и назвали село Ильком.

Это пример того, как история места хранится в преданиях. Через Касторенский район протекает река Олым. «Олум» по-татарски значит «брод», потому что татары переходили реку вброд. Иван Грозный издал указ о выжигании Дикого поля «за Сосною, меж Олымью и Кшеневой, меж Кшеневой и Тимом и до Пузацких лесов, до верховья Оскола и Сеймицы, дабы преградить путь набегам поганых»[4]. История сел Черная Грязь и Гнань на реке Свапе тоже связаны с татаро-монгольским игом. Село Гнань названо так потому, что русские на этом месте нагнали и разбили татарский отряд. Сохранились 5 курганов над могилами убитых. О татаро-монгольском времени свидетельствуют названия таких мест: поселок Татарка Дмитриевского района, хутор Татарский Солнцевского района, хутор Курган Поньковского района.

По названиям мест можно реконструировать историю заселения края уже с XVI века. В Беловском районе есть село Хотеев-Колодезь или Бычки. В книге «Киевская старина» 1886 года издания есть упоминание об этом месте: предки, прежде чем занять место под поселение, вытеснили народ, названный «бычками». Интересна история названия села Щеголэк в Беловском районе. При заселении этой местности первые поселенцы были по прозвищу «Щеголэвы». В книге «Топографическое описание Курской губернии 1794 г.» написано: «Село Щеголэк однодворцев с выделенной церковной землей 105 дворов...» Эти люди пользовались особым положением, им были даны льготы и привилегии. Однодворец был поселенцем особого разряда. До 19 февраля 1861 года они пользовались преимуществами: могли владеть землею и людьми-поселенцами на их землях, могли приобретать людей только равных им.

Большинство сел и деревень Курской области появилось на рубеже XVII-XVIII веков. «Слобода» был один из видов поселений в феодальной России в XII-XVIII веках, поэтому в некоторых названиях населенных пунктов до сих пор используется слово «слобода»: слобода Михайловка, слобода Белая, слобода Подол (Суджанский район), слобода Пригородная (Щигровский район), слобода Рыбинские Буды (Обоянский район). Кроме того, населенные пункты называются: село, деревня, поселок сельского и городского типа, поселок при разъезде и при станции, рабочий поселок, местечко. 430 населенных пунктов называются хутора, причем в Тимском районе Сокольского сельсовета есть хутор Украинка. Это говорит о влиянии украинской этничности на историю Курской области. Подтвердить это можно также такими названиями: хутор Кочеток (Фатежского района), деревня Лозы (Дмитриевского района), село Лозовое (Октябрьского района). Лозоплетение – это народный промысел украинского происхождения. В других названиях населенных пунктов тоже проступает украинское влияние: село Мазеповка (Рыльского района), село Житень (Большесолдатского района), деревня Жговеть (Рыльского района), село Донское (Золотухинского района), село Гаево (от украинского слова «гай») (Фатежский

район), село Виногробль (Курского района), деревня Винокурня (винокурение – промысел украинского происхождения; Золотухинский район), село Борщень (Большесолдатского района). Названия деревень Нижняя (Советский район) и Верхняя (Касторенский район) Грайворонки прослеживаются к украинскому слову «грайворон» – лес с большим количеством птиц. Река, текущая через лес в этих местах, получила название Грайворонки (это приток реки Кшень). Заселение этих мест относится к 1760-1763 г.г. Хотя немного, но все же используется слово «казаки» в названиях мест. Слобода Белая расположена на юге Курской области. Это центр района. Судя поговору, люди пришли сюда из Украины и Белоруссии. Это было место расположения казачьих полков с 1589 года, а также здесь селились выходцы из Польско-Литовского Поднепровья (черкасы) [5].

Основное содержание статьи все же посвящено истории названий на материале русского языка. Большая часть названий соотносится с именами, предпочтительно распространенных у русских. Самые популярные: Николай (32 раз), Петр (20), Александр (21), Иван (19), Михаил (17), Семен (15), Алексей (12), Андрей (9), Василий (8), Дмитрий (9), Павел (7), остальные распространенные мужские имена встречаются 6-3 раза. Среди женских имен выделяется Екатерина (8 раз), остальные женские имена встречаются однократно, но женских имен гораздо меньше.

Исторические документы раскрывают названия некоторых мест, связанных с именем первого поселенца или владельца. Объяснение названия слободы Михайловки Железнодорожного района представляет целый рассказ. Датой основания слободы считается 1712 год. Петр I назначил графа Бориса Петровича Шереметьева наместником Курского края. Среди облюбованных им населенных пунктов была и безымянная слобода на реке Свапе, которую в XVI веке основали беглые люди. Граф Шереметьев получил в награду от Петра I в 1709 году три слободы за разгром шведов под Полтавой. В 1712 году Б.П. Шереметьев поделил территории между сыновьями Михаилом и Петром, Михаил получил слободу Михайловскую. Сын Шереметьева Михаил был генерал-майором. Однако он там ни разу не был и умер в плену у шведов. Есть и другая версия, что название слободы Михайловской было дано в честь брата Шереметьева – Михаила Борисовича.

Память о дворянах Лачиновых хранит село Касторенского района. Село впервые упоминается в 1895 году. Евдоким Емельянович Лачинов (1799-1875) был декабристом, членом Южного тайного общества. После подавления восстания в 1825 году он был разжалован в солдаты, сослан на Кавказ. Затем участвовал в русско-персидской и русско-турецкой войнах 1827-1829 годов. В 1832 году он вернулся в родное имение Никольское (Лачиново) Алексеевского сельского совета. Дорога строилась в бытность его внука Николая Владимировича Лачинова.

В XVII веке в русском языке появилось слово «солда-

ты». В 1630 году на реке Свапе появилось село Солдаты. В Курской области есть два села – Большесолдатское и Малое солдатское. Из «отказной книги» за 1664 год известно, что были организованы большие и малые сторожевые казачьи полки, которые пожизненно охраняли русскую землю. Когда татары были полностью изгнаны, эти поселения превратились в постоянные селения. Так возникли Малое и Большое Солдатское, где жили государственные крестьяне и несли сторожевую службу.

Название села Теткино Глушковского района объясняется преданием. В начале второй половины XVII века на поляне чуть севернее улицы Набережной в этом селе поселилась со своей семьей одна вдова. По преданию, купцы, следовавшие из Рыльска в Путивль, останавливались здесь, как говорили, «у тетки». Затем поселение стали называть Теткино поселение.

Особый интерес представляет страница советской истории на карте Курской области. В названиях послереволюционного периода доминирует слово «красный», оно повторяется в названиях 34 раза. Из советских праздников наиболее популярным оказалось Первое мая, название этого праздника используется 11 раз. Слово «октябрь» можно встретить в названиях только 7 раз. Фамилия Ленина используется 8 раз, а Крупской – один раз. На картах Черемисиновского и Горшеченского районов вообще нет названий населенных пунктов советской тематики. А всего насчитывается 98 названий населенных пунктов советского периода истории. Интересно противопоставить слова «новая» и «старый» в названиях: «новая» встречается 22 раза, «ново-» 37 раз, а «старый» 19 раз. Как мы видим, концепция новой советской жизни доминирует над старым укладом жизни, но это противопоставление в довольно малом масштабе. В настоящем исследовании не ставилась проблема распознать историю названий внутри населенных пунктов, то есть улиц, переулков и т.д. Однако если мы говорим о присутствии концепции советского образа жизни, то хотя бы несколько примеров можно привести. Например, в населенном пункте Касторное улицы Первомайская, Калинина, Фрунзе, Мира, парк имени Буденного, имени 50-летия Октября. В слободе Белой тоже улицы советской тематики: Вторая пятилетка, Звеньевая, Комсомольская, Маяки, Колхозная, Пионерская, Советская, 1-е мая. Такую ситуацию можно воспринять метафорически: при старом названии «начинка» состоит из новой жизни. Примечательно, что в названиях населенных пунктов мало использованы фамилии советских партийных лидеров, за исключением Брежнева, Хрущева, Калинина (и то первые две фамилии всего по одному разу, а третья 3 раза). Только два района имеют названия советской тематики: Октябрьский район и Советский.

История Курского края, запечатленная в названиях мест, поведала нам, что жители здесь были религиозные. Крестные ходы объединяли много верующих. Однако населенных пунктов религиозной тематики на карте области не так уж много. Перечислим их: хутор Богомолов (Хомутовский район), село Богородицкое

(Горшеченский район), село Богородицкое (Щигровский район), деревня Богославка (Дмитриевский район), деревня Богоявленка (Тимский район), деревня Малая Троицкая (Касторенский район), деревня Моисеевка (Щигровский район), деревня Моисеево (Дмитриевский район), хутор Монастырский (Обоянский район), хутор Монастырский (Медвенский район), хутор Рождественка (Медвенский район), село Рождественка (Тимский район), хутор 2-ая Рождественка (Медвенский район), село Рождественское (Щигровский район), село Рождественское (Медвенский район), село 1-ое Рождественское (Фатежский район), село 2-ое Рождественское (Фатежский район), село Троица (Курский район), хутор Троицкий (Коньшевский район), село Троицкое (Пристенский район), деревня Троицкая (Советский район), село Троицкое (Кореневский район), деревня Троицкая (Курчатовский район), село Троицкое (Железнодорожный район), хутор Возрождение (Солнцевский район), село Вознесенка (Касторенский район). Как видно, основные религиозные смыслы использовались в названиях мест.

В заключение нужно отметить, что топонимические исследования могут быть практической работой по истории края, области, местности и даже улицы. Названия мест дают штрихи массового исторического менталитета. Безусловно, многие названия населенных мест объясняются и географической средой, рельефом, речными ресурсами и т.д. Однако настоящая статья посвящена истории. Поэтому в приведенном исследовании названия населенных пунктов выстраивают исторический контекст жизни, и самое главное, что названия населенных пунктов содержат оценочный критерий исторических событий, которые связаны с определенным местом. Представленное в настоящей статье исследование по вспомогательной исторической дисциплине

– топонимике – является итоговым по отношению к ранее опубликованным автором двум статьям «Семиотика человека: лингвокультурологический аспект (по этнографическим материалам Курского края)» (2003) и «Философия слова в топонимике населенных мест Курской области» (2006), которые выполнялись в рамках исследовательской программы учебно-научной лаборатории «Этнография Центрально-черноземных областей России» исторического факультета Воронежского государственного университета.

Топонимика еще не утвердилась как полноправная историческая дисциплина, которая тянула бы за собой исторический контекст науки. Возможно, по той причине, что часть информации хранилась в устных преданиях, не подтвержденных историческими документами. С другой стороны, топонимика обращает внимание на сохранение исторической информации в массовом сознании. По зарубежным исследованиям в этой области до русскоязычных историков еще не дошел материал, очевидно, из-за трудности перевода (архаизмы, фразеологизмы). Есть междисциплинарная связь топонимики с филологией (Сударь Г.С. Топонимика Испании как объект лингвокультурологического исследования, 2005). Историки обращаются к филологии вследствие расшифровки архаичных слов, историки выстраивают исторический контекст событий. В топонимике сходятся академическая история и народное, массовое знание об исторических событиях, более того, в этом способе исторического познания проступают черты исторического менталитета. Название мест исторической тематики – это своеобразный памятник историческим событиям. В топонимике наравне с названиями, которые увековечивают крупные исторические события, выступают и события и факты повседневной жизни, бытийные, эта практика ближе к фольклору.

Библиографический список

1. Болотов И.В. Летопись Курского края. Курск, 1995.
2. Дугинов В.И. Дмитриев на Свапе. Из истории северо-запада Курской области. Дмитриев, 1995. С.33-35.
3. Курские народные песни. Сост. П. Бульбанюк, П. Лебедев. Курск, 1962. С.10.
4. Мартынов Е. Выжигание дикого поля. //Курская правда. 14 декабря. 1993. №193.
5. Прохоров В.А. Надпись на карте. Воронеж, 1977.

References

1. Bolotov I.V. Chronicles of Kursk region. Kursk, 1995.
2. Duginov V.I. The town of Dmitrijev on the river Svapa. From history of north-western Kursk region. Dmitrijev, 1995. Pp.33-35.
3. Kursk folk songs./Compiled by P.Bul'banjuk, P.Lebedev.-Kursk, 1962. P.10.4. Martynov E. Firing out the wild field. //Kurskaya pravda. Dec. 14, 1993. № 193.
4. Prokhorov V.A. Names on the map. Voronezh, 1977.

УДК 94(44).083/.087:329.055.5(44),2

UDC 94.44.083/.087:329.055.5(44),2

ФИЛИПPOB A.A.

аспирант, кафедра всеобщей истории и регионоведения,
Орловский государственный университет имени
И.С. Тургенева
E-mail: zlobniy.fil2009@yandex.ru

FILIPPOV A.A.

Graduate Student, Department of General history and
regional studies, Orel State University named after
I.S. Turgenev
E-mail: zlobniy.fil2009@yandex.ru

ЛЕВЫЕ РАДИКАЛЫ ВО ФРАНЦИИ: ЗАРОЖДЕНИЕ, РАЗВИТИЕ, ПЕРСПЕКТИВЫ

FRENCH EXTREME LEFT: INCIPIENCE, EVOLUTION, PERSPECTIVES

В статье анализируются особенности зарождения и развития французского леворадикального движения в 20 веке. Особое внимание будет уделено влиянию важных исторических событий, в частности, Второй мировой войны и Красного Мая 1968 г. на позиции левых радикалов во французском обществе. В заключение раскрываются дальнейшие перспективы французских левых радикалов на политической арене современной Франции.

Ключевые слова: Леворадикальное движение, троцкизм, гошисты, Красный Май, Франция.

The article analyses the aspects of French extreme left-wing's origins and development in the 20th century. The historic weight of developments, most notably of the Second World War and the Red May in 1968 will be examined particularly from the extreme left point of view in the French society. The conclusion reveals French left-wing radicals perspectives on the political stage of today's France.

Keywords: Far-left movement, trotskyism, extreme left politics, Red May 1968, France.

Одной из особенностей общественной жизни Франции всегда было наличие на крайних флангах идейно-политического спектра радикальных сил, ставящих при уважении демократических ценностей под вопрос не только политику правительств, но и существующую систему в целом. Особенно многочисленны оттенки левых течений, одному из которых и посвящена данная статья.

Современные французские леворадикальные теории были сформированы в начале XX века из идей и концепций, позаимствованных из диаметрально противоположных политических течений, содержащих в себе элементы государственного капитализма и радикального реформизма. Среди крайне левых находились представители различных политических оттенков. Они не имели мощных партий и редко получали высочайшие государственные должности. Их политическая культура строится на своеобразном мироощущении с присущими ему специфическими нормами и ценностями[4].

В основе леворадикального движения первоначально лежали многие постулаты Карла Каутского и «теории ультраимпериализма» [2], в которых рассматриваются гипотетические возможности перехода к следующей за капитализмом стадии общественного развития, где конкуренция государств будет вытесняться взаимодействием картелей. Теория «перманентной революции»[3], посвящённая развитию революционного процесса в периферийных и слабо развитых странах, также получила некоторое отражение у представителей данного течения.

Вышеизложенные идеи распространялись сре-

ди коммунистов, не согласных с курсом Французской Коммунистической Партии (ФКП). В частности, Пьер Франк и Раймон Молиньи в марте 1936 года учредили Комитет за создание Четвёртого Интернационала, который был впоследствии преобразован в Международную Коммунистическую Партию (МКП). Ещё в первые недели её политической деятельности между основателями и членами партии проявился антагонизм, вследствие чего уже в июне 1936 года состоялась первая реорганизация партии. Наиболее активная деятельность партии была посвящена внутренним вопросам и взаимоотношениям с профсоюзами, в силу этого международным вопросам не уделялось должное внимание. МКП недолго была единственной официальной политической организацией сторонников крайне левой идеологии во Франции. В 1938 году в пригороде Парижа, в доме Альфреда и Маргариты Росмер, одних из основателей ФКП (в 1929 году исключённые из нее за нарушение партийной дисциплины), при активном участии Л.Д. Троцкого был учреждён Четвёртый Интернационал. Как можно заметить, некоторые французские крайне левые консолидировались вокруг Л.Д. Троцкого, вероятно, в его пользу играл образ «жертвы» сталинских репрессий, который сложился в западных СМИ. Примечательно, что троцкистские организации в это время расценивались французским обществом как маргинальные, сугубо интеллектуальные, и далёкие от реальной жизни.

Накануне Второй мировой войны единогласия среди французских троцкистов не наблюдалось. В связи с этим среди французской политической элиты был известен ироничный афоризм неизвестного автора: «Один

троцкист – тенденция, два троцкиста – партия, три троцкиста – Интернационал, четыре троцкиста – раскол в Интернационале». Следуя подобной тенденции, МКП в ряды Четвёртого Интернационала не вступила. Немецкая оккупация в 1940-1944 годах также не поспособствовала единению троцкистов перед лицом внешнего врага. Большинство партийных лидеров, включая П. Франка и Р. Молиньи, предпочло переждать непростые времена за границей.

В годы войны на политическую арену вышли участники французского Сопротивления, пользовавшиеся влиянием у сторонников крайне левых взглядов. Одним из них стал Иван Крайпо. Ему принадлежит заслуга в воссоздании МКП в феврале 1944 года. В это время перед партией стояла задача по переходу из нелегального положения в легальное. И. Крайпо сыграл важную роль в разработке новой стратегии и тактики.

Спустя некоторое время после возобновления деятельности МКП, в конце апреля 1947 года рабочие национализированного завода Рено в Булонь-Бийанкуре объявили забастовку с требованием повысить заработную плату. Забастовка прошла при непосредственном участии местной троцкистской группы. Троцкисты впервые за долгое время возглавили акцию социального протеста. Коммунисты тоже стали на сторону рабочих. Требования бастующих удовлетворены не были, и им пришлось работать на старых условиях. Однако осенью 1947 года трудящиеся других отраслей также выразили недовольство условиями труда, прекратили работу и потребовали увеличения заработной платы. В ноябре в забастовке участвовали рабочие металлургической, пищевой и химической промышленности, железнодорожники, шахтёры, работники почты и телеграфа. Бастующие занимали предприятия, вступали в стычки с полицией. Коалиционному правительству Робера Шумана пришлось пойти на уступки и удовлетворить часть требований бастовавших.

Условия работы трудящихся интересовали большинство членов МКП, но с начала 50-ых гг. троцкисты стали уделять значительно большее внимание вопросам внешней политики. МКП активно поддерживали процесс деколонизации и выступали против попыток руководства страны восстановить влияние на полуострове Индокитай и Алжире. В первом случае велась агитация среди вьетнамцев, мобилизованных колониальными властями на работы, а затем оставленных во временных лагерях, больше похожих на тюрьмы. Однако в период войны за независимость в Алжире (1954-1960 гг.) в МКП начались расхождения по поводу поддержки различных национально-освободительных организаций, которые в итоге привели к очередному расколу внутри партии. Группа во главе с Пьером Ламбером считала, что необходимо поддерживать Движение за торжество демократических свобод (МТЛД), а Марсель Блайбтрой – Революционный комитет единства и действия (КРУА). Тем не менее, члены обеих групп участвовали в движении против мобилизации, объявленной радикально-социалистическим правительством Эдгара Форы для

поддержания порядка в мятежных колониях.

Другой чувствительной проблемой для троцкистов стала политика энтризма. Энтризм – тактический прием, при котором политическая организация призывает своих членов вступать в другую, обычно большую, организацию с целью распространения своего влияния, идей и программ для постепенной их радикализации. Уже упомянутые П. Ламбер и М. Блайбтрой поставили вопрос о соответствии современным политическим реалиям данного метода. Троцкистское движение оказалось в серьёзном кризисе.

Это привело к появлению во Франции «антиревизионных групп» внутри коммунистического движения, ориентированных на курс Мао Цзэдуна (маоизм) и албанского лидера Энвера Ходжи (данные группы также не были долговечными), другие группы ориентировались на советскую модель. Стоит заметить, что кризисные тенденции в целом характерны для французской партийно-политической системы середины 50-х годов. Как правило, они обуславливались и выражались наличием серьезных внутривнутрипартийных разногласий среди представителей, как левых, так и правых политических течений. Троцкисты не стали исключением.

Вследствие этого, в 60-х годы XX века троцкистские объединения представляли собой не слишком большие группы людей с довольно неопределёнными планами на будущее. Одни систематически занимались интернациональной деятельностью в Алжире, поддерживая бунтующую колонию материально и духовно. Вторые устраивали акции солидарности с Вьетнамом и Кубой. Третьи вступали в профсоюзные левые организации, продолжая политику энтризма. Пока политическая сфера жизни Франции находилась в кризисе, экономика стабильно развивалась, сопровождаясь довольно высоким уровнем занятости населения. Впоследствии период 1946-1975 годы стали называть «Славным тридцатилетием». Однако пока большинство ресурсов французским государством направлялось на решение внешнеполитических задач, системы здравоохранения и социального обеспечения финансово поддерживались не так сильно[5].

Период неопределённости в среде французского истеблишмента в 1958 году сменился централизованным курсом Шарля де Голля на становление президентской республики. К 1968 году Франция переживала очередной кризис – социальный, который выразился в массовых выступлениях студенчества. К концу 60-х годов студенты составляли во Франции значительную часть общества. Их насчитывалось около 700 тысяч. Давно сложившаяся и остававшаяся без изменения французская система высшего образования перестала удовлетворять часть студентов. Многим из них приходилось совмещать учёбу с работой. Сложная система экзаменов приводила к тому, что 70-80% учащихся, принятых на первый курс, не могли завершить своё образование. Но даже получившие диплом не имели никаких гарантий трудоустройства и не могли рассчитывать на обеспеченное будущее. Внутренний распорядок французских уни-

верситетов, касающийся как учебного процесса, так и условий проживания в общежитиях, был довольно строгим и требовал подчинения установленным правилам. Надо также учитывать, что данная молодёжь была рождена в послевоенную эпоху «бэби-бума», когда Европа восстанавливалась от последствий Второй мировой войны. Эти молодые люди мыслили иными категориями и легко принимали радикальные позиции на веру наряду с характерным для 60-ых гг. нонконформизмом.

Начиная с 1966 года, студенты всё чаще открыто выражали своё недовольство системой образования. Они выступали с требованием предоставить им право участвовать в решении вопросов, касавшихся условий их жизни, а также содержания, форм и методов обучения. В студенческой среде росла популярность леворадикальных группировок. Их лидеры, например Д.Бенедикт-Кон и Арлетт Лагийе, срывали занятия, предлагали отрицать и оспаривать все правила и даже призывали к свержению правительства.

В начале мая 1968 года в ответ на угрозу исключения нескольких таких лидеров парижские студенты заняли Сорбонну. Университетские власти привлекли для решения проблемы полицию, начались серьёзные потасовки и аресты. В ответ на это уже в других городах развернулись массовые студенческие демонстрации. Будущие главы леворадикальных групп принимали активное участие в майских событиях, или находились в рядах сочувствующих борьбе против капитализма, консервативной политики республиканцев и буржуазии, гендерного неравенства и других «проблем» французского общества.

13 мая в знак солидарности со студентами в столице состоялась массовая демонстрация. За несколько дней общее число бастующих достигло 10 миллионов человек. Такие события подтверждали наличие серьёзных противоречий во французском обществе и свидетельствовали о недостаточном внимании правительства к социальным проблемам.

Премьер-министр Жорж Помпиду сразу решил пойти на уступки. Ещё в середине мая он начал переговоры с профсоюзами и предпринимателями. Они завершились подписанием 28 мая Гренельских соглашений. Правительство увеличило пособия по безработице на 15%, семейные пособия на 5 % и зарплату на 13%, а также повысило пенсии. Было подтверждено сокращение рабочей недели до 40 часов без уменьшения заработной платы и принятия обязательств по улучшению профессионального образования [7].

Шарль де Голль объявил о роспуске Национального собрания и назначил новые парламентские выборы, а Жорж Помпиду сформировал новое правительство. Данные экономические меры снизили напряжённость во французском обществе, оставив недовольными только наиболее воинственных студентов.

В результате неопределённых целей и отсутствия поддержки извне мятежный импульс, охвативший всю страну, иссяк в течение месяца. Обобщённо участников Красного мая (троцкистов, маоистов, и даже анархи-

стов) стали называть гошистами (фр.gauchе – левый), а их партии – гошистскими. После 1968 года троцкистские объединения ни разу не выдвигали политической программы, способной получить достаточно широкую поддержку в обществе. В тоже время, в связи со снижением популярности Французской Коммунистической Партии в среде французских рабочих троцкисты смогли составить ей конкуренцию.

В 70–80-е годы, в силу институциональных особенностей Пятой республики, на политической арене сложилась своеобразная биполярная модель в составе четырёх основных партийных формирований: левая коалиция – социалисты и коммунисты – противостоит правой в составе партий «Объединение в поддержку республики» и «Союзом за французскую демократию». Разумеется, гошисты ориентировались на левую коалицию, не смотря на сложную историю взаимоотношений с Социалистической партией.

Первая историческая победа левой коалиции состоялась на президентских выборах 1981 года, когда президентом стал социалист Франсуа Миттеран. На неё с энтузиазмом отреагировали все левые силы. Но спустя некоторое время правительство Миттерана свернуло социальную политику и взяло курс на либерализацию и приватизацию, что вызвало заметное недовольство трудящихся. С осени 1986 года начались забастовки. Работу прекращали транспортники, электрики, почтовые и государственные служащие, учителя. Они были недовольны снижением заработной платы, ухудшением условий труда, и увольнениями в рамках модернизации производства [1].

Вероятно, осознание необходимости противостоять неолиберальному экономическому курсу привело к повышению активности множества общественных организаций – женских, молодежных и студенческих движений, фермеров во главе с активистом профсоюза сельскохозяйственных работников Франции Жозе Бове. Также появляются новые, в том числе и радикальные профсоюзы, в частности SUD (Единство, Солидарность, Демократия). Активная деятельность данных организаций на протяжении семи лет (1995-2002) возымела заметный эффект. Гошистские партии совместными усилиями добились 11% голосов на президентских выборах 2002 года [8]. Таким образом, был достигнут наибольший результат для крайне левых сил Франции, за время их участия в электоральных компаниях. После выборов, в течение 10 лет, рейтинги гошистов падали без предпосылок на улучшение положения.

Президентские и парламентские выборы 2012 года открыли новую главу в политической истории Франции. Впервые за долгое время (17 лет) в Елисейский дворец пришёл президент-социалист Франсуа Олланд [6]. Однако извлечь пользу от левого правительства у гошистов не получилось. Они едва набрали 1,5 % голосов на парламентских выборах [9].

Как подтверждает история, позиции гошистов сложно назвать устойчивыми. Количество их сторонников колеблется от 3 миллионов на президентских выбо-

рах 2002 года и до 300 тысяч десять лет спустя. Такое непостоянство может быть связано с противоречивыми программами, в которых разумные идеи и доводы граничат с откровенным популизмом, идущим в разрез с интересами рабочего класса.

Две из трёх современных гошистских организаций действуют во Франции с середины 60-х годов – Борьба Рабочих и Новая Антикапиталистическая Партия. Обе имеют в своём составе несколько тысяч членов, обладают влиянием в профсоюзных кругах, участвуют в

разнообразных социальных движениях, с переменным успехом участвуют в выборах всех уровней. Именно данные партии, пусть даже немногочисленные, пытаются взять на себя роль защитников рабочих, так как прочие левые не пытаются следовать заветам классиков коммунизма.

Таким образом, французские леворадикальные партии имеют непростую историю взлётов и падений, которая, возможно, будет продолжаться в ближайшей перспективе, несмотря на все современные сложности.

Библиографический список

1. Арзаканян М.Ц. Политическая история Франции XX века. Москва, Дрофа, 2001. С 86
2. Афанасьев В.С. Ультраимпериализм Каутского // URL: <http://www.dic.academic.ru/dic.nsf/bse/142776> (обращение 8.08.2015)
3. Какурин Н.И. История Революций.// URL: <http://ir.spb.ru/revolutscii/revolutsciya-v-rossii/teoriya-permanentnoi-revolutscii.html> (обращение 8.08.2015)
4. Канинская Г.Н. О французских левых.// Французский ежегодник. М. 2009 //URL: http://www.annuaire-fr.narod.ru/statji/Kaninskaja-2009-1.html#_ftn29 (обращение 14.10.2015)
5. Кара-Мурза С.Г., Телегин С.А., Александров А.А., Мурашкин М.А. На пороге «оранжевой» революции. URL: http://www.polbu.ru/karamurza_orangerev/ch07_all.html (обращение 12.02.2016)
6. Рубинский Ю.И. Франция на новом витке истории. Современная Европа. № 4. 2012. С 19
7. Смирнов В.П. Франция в 20 веке. Москва, Дрофа, 2001. С 69
8. Élection présidentielle de 2002// URL: <http://www.politiqumania.com/presidentielles-2002-france.html> (обращение 12.01.2015)
9. Élection présidentielle de 2012// URL: http://www.interieur.gouv.fr/Elections/Les_resultats/Presidentielles/ (обращение 24.01.2016)

References

1. Arzakanyan M.T. French political history of 20th century. Moscow, Drofa, 2001. P 86
2. Afanasev V.S. Kautsky's Ultra-Imperialism // URL: <http://www.dic.academic.ru/dic.nsf/bse/142776> .
3. Kakurin N.I. History of Revolutions.//URL <http://ir.spb.ru/revolutscii/revolutsciya-v-rossii/teoriya-permanentnoi-revolutscii.html>.
4. Kaninskaya G.N. French left.// French Yearbook. M. 2009 // URL: http://www.annuaire-fr.narod.ru/statji/Kaninskaja-2009-1.html#_ftn29
5. Kara-Murza S.G., Telegin S.A., Alexandrov A.A., Murashkin M.A. On the eve of orange revolution.URL: http://www.polbu.ru/karamurza_orangerev/ch07_all.html
6. Rubinsky Y.I. France at a new stage of history // Modern Europe. № 4. 2012. P. 19.
7. Smirnov V.P. France 20th century. Moscow, Drofa, 2001. P. 69.
8. Élection présidentielle de Élection presédintielle 2002//URL: <http://www.politiqumania.com/presidentielles-2002-france.html>
9. Élection présidentielle de 2012// URL: [http://www.interieur.gouv.fr/Elections/Les_resultats/Presidentielles/elecresultPR2012/\(path\)/FE.html](http://www.interieur.gouv.fr/Elections/Les_resultats/Presidentielles/elecresultPR2012/(path)/FE.html)

ХВОРОСТОВ А.С.

доктор педагогических наук, профессор, кафедра декоративно-прикладного искусства и технической графики, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: askhvorostov40@mail.ru

KHVOROSTOV A.S.

Doctor of Pedagogics, Professor, Department of decoratively-applied art and technical graphics, Orel State University named after I.S. Turgenev
E-mail: askhvorostov40@mail.ru

КУРЬЁЗЫ «МЕХАНИЧЕСКОГО ТРУДА» И.Н. КРАМСКОГО

CURIOSITIES OF I.N. KRAMSKOY'S "MECHANICAL WORK"

И. Н. Крамской – известный русский портретист. Но работа над портретами была для художника не радость. Устав от бесконечных портретов, он стал обращаться к состоятельным людям с предложением купить его творческий потенциал. В письмах художника мы находим много подробностей его работы над портретом И. А. Гончарова.

Ключевые слова: живописец Крамской, портретист, Третьяков, художественный образ, письма, тайны, устал, «купите меня».

I. N. Kramskoy is a well-known Russian portraitist. But work on the portraits was not a joy for the artist. Tired of the endless portraits, he began to appeal to wealthy people with a proposal to buy his creative potential. In the artist's letters we find many details of his work on the portrait of I.A. Goncharov.

Keywords: painter Kramskoy, portrait, Tretyakov, artistic image, letters, secrets, tired, "buy me".

В мировой художественной культуре немало имён наших соотечественников, навеки прославивших русское изобразительное искусство. Среди них И.Н. Крамской занимает одно из почётных мест. К сожалению, в угоду идеологической необходимости Ивану Николаевичу в советские годы приписывали то, что ему не было свойственно. Прежде всего, это относится к Товариществу передвижных художественных выставок. Многие издания отдают И. Н. Крамскому главную роль в основании Товарищества и руководстве им. Но, оказалось, что он никогда не руководил и не мог по своим личностным качествам руководить таким выдающимся сообществом художников. Об этом я неоднократно писал, в частности в статье «Крамской с чужими регалиями» [1, с. 149 – 156].

Художник Иван Николаевич Крамской известен и как выдающийся портретист. Вот это свято, и на это, справедливо занимаемое им место, никто не претендует. Благодаря кисти И.Н. Крамского для многих поколений россиян сохранены образы выдающихся деятелей отечественной культуры. Среди них писатели: Л.Н. Толстой, Ф.М. Достоевский, И.А. Гончаров, Д.В. Григорович, А.С. Грибоедов, М.Е. Салтыков-Щедрин; друг и единомышленник Л.Н. Толстого В.Г. Чертков; поэты Н.А. Некрасов, Я.П. Полонский, В.М. Жемчужников; украинский поэт и художник Т.Г. Шевченко; русские художники И.Е. Репин, Ф.А. Васильев, В.М. Васнецов, В.Г. Перов, В.В. Верещагин, И.И. Шишкин, Г.Г. Мясоедов, А.И. Куинджи, А.Д. Литовченко, А.А. Киселёв, П.А. Брюллов, Н.А. Ярошенко; скульп-

птор М.М. Антокольский; астроном О.В. Струве, коллег-лекционеры П.М. Третьяков и Ф.А. Терещенко; издатель А.С. Суворин, художественный критик А.В. Прахов, профессор медицины С.П. Боткин.

Этот список можно продолжать и продолжать.

Для каждого из портретируемых И.Н. Крамской находил самую характерную позу, движение, взгляд. Художественная критика с восхищением доносила до читающей публики самые высокие оценки всё новым и новым портретам, покидавшим мастерскую художника.

Глядя на портреты, зрители не замечали ни малейших признаков ремесла или тяжкого труда художника. Это говорило о высочайшем мастерстве, профессионализме и интересе автора.

Но с портретами всё было не так просто. Как показало изучение писем художника, И.Н. Крамской портретную живопись не любил. В одном из посланий П.М. Третьякову (15 января, 1883) он прямо признавался: «...я портретов, в сущности, никогда не любил и, если делал сносно, то только потому, что я любил и люблю человеческую физиономию» [2, с. 299].

Здесь я должен заметить, что письма И.Н. Крамского не переиздавались более шестидесяти лет. Однако издания середины пятидесятих годов прошедшего века не потеряли своей актуальности.

Однако вернёмся к Крамскому. «Не любил» писать портреты – мягко сказано. Он ненавидел эту, как он называл «механическую работу». Об этом мы узнаём из другого письма П.М. Третьякову. 30 августа 1877 года Крамской писал: «...с ужасом помышляю о том време-

ни, когда надо будет воротиться к своим обычным занятиям – портретам. Я испытал уже это чувство после первой картины (после окончания картины «Христос в пустыне» – А.Х.) и помню, как мне было больно приниматься за механический труд, но теперь на меня просто находит ужас» [2, с. 201].

И мечтал писать картины.

Между созданием портретов ему всё же удалось написать несколько картин. Это «Русалки» по повести Н.В. Гоголя «Майская ночь», «Христос в пустыне», «Неизвестная», «Неутешное горе», «Осмотр старого дома».

Кстати, последняя картина, построенная полностью на законах линейной перспективы (на холсте отчётливо видны следы карандаша), может активно использоваться художниками-педагогами, при трёхмерной реконструкции интерьеров в системе обучения студентов по специальности «Дизайн среды» [3].

Но картины не давали возможности И. Н. Крамскому содержать семью, которая из года в год увеличивалась. Вместе с семьёй росли и расходы. Так, к 1880 году у Крамских было уже шестеро детей. Для такой семьи каждый месяц требовалось не меньше 800–1000 рублей, которые Иван Николаевич мог заработать главным образом, работая над портретами. Об этом Крамской иногда жаловался Третьякову – своему основному портретному заказчику. Павел Михайлович Третьяков в общении с Крамским был неизменно внимательным и корректным. Он тепло и по-дружески относился к семье художника. К примеру, супруга Крамского с детьми не раз отдыхала летом на даче Третьяковых, в Кунцево, под Москвой. Этой услугой Павел Михайлович на несколько месяцев развязывал руки художнику, снимая с него заботы о семье. В такие периоды Крамской брался за свою большую картину («Радуйся царю Иудейский» («Хохот»)), над которой трудился много лет. Но лето проходило, семья возвращалась «на зимние квартиры», а вместе с ней и заботы о хлебе насущном. И художник, наступив на горло своей песне, вынужден был оставить работу над картиной и вновь браться за заказные портреты.

И дело дошло до того, что в отчаянии Крамской стал обращаться к состоятельным людям с предложением «купите меня».

Впервые он озвучил это предложение в письме к П.М. Третьякову. Сначала идея выглядела в виде досужего рассуждения.

А предложение состояло в том, чтобы... Впрочем, дадим слово самому художнику. Писал он 29 декабря 1879 года: «Если бы (допускаю на минуту) мне предложили на год, на два ...деньги с тем, чтобы, отказавшись от заказов, я занялся бы тем, чем должен и хочу, то признаюсь Вам, как это ни заманчиво было бы для меня, я откажусь...». [4, с. 28].

На мой взгляд, Крамской лукавил. Он ждал и надеялся, что П.М. Третьяков в ответ на этот намёк предложит ему именно такую форму сотрудничества. Но Павел Михайлович игры не принял, промолчал, и тогда Крамской через год, точнее, ровно через одиннадцать

месяцев, 29 ноября 1880 года обратился с конкретной просьбой к А.С. Суворину.

Алексей Сергеевич Суворин – литератор, журналист, редактор и издатель популярной газеты «Новое время» – активно общался с художниками. Крамской был знаком с ним много лет и знал его достаточно близко, чтобы обратиться с необычным предложением: «Вообразите, с какой просьбою обращаюсь к Вам, – писал художник, – не желаете ли Вы купить меня? Или не можете ли дать мне содержание до июня месяца будущего года, т. е. до конца моей картины?». И уже без намёков и без игры называет конкретные суммы: «В состоянии ли Вы располагать *двумя тысячами* (курсив в письме – А.Х.) в первых числах декабря и по 600 рублей ежемесячно с 1-го Января нового года до июля месяца? Всего, значит, Вы израсходуете 5000 тысяч рублей сер. (серебром – А.Х.). В обеспечение Вы получаете всё, что мной будет сделано до срока московской выставки...» [4, с. 56-57].

То есть уже никаких стеснительных намёков, как было в письме к Третьякову. Здесь всё конкретно: суммы, сроки, обеспечение. Всё продумано, принято твёрдое решение и выбран конкретный человек. Необычность своей просьбы Крамской объясняет в конце этого удивительного письма: «Последние два года привели меня к необходимости отказаться от портретов вовсе... Время уходит, мне уже 43 года и если я имею время ещё, то не больше 5–6 лет бодрых и ясных. Что Вы на это скажете?»

Самое интересное в этой истории то, что Суворин... согласился!

Об этом мы узнаём из двух следующих писем Крамского (первое письмо без даты; второе – от 21 января 1881 года). В первом письме он уведомляет Суворина, что «...две тысячи рублей (2000 р.) получил...». Во втором письме напоминает, что «...предположенное обеспечение на февраль месяц мне будет нужно» [4, с. 58]. Значит, можно сделать вывод, что художнику выплачены не только две тысячи рублей, но исправно выплачены и первые 600р. за прошедший январь.

Вот такой необычный приём применил И.Н. Крамской, чтобы хоть на полгода освободиться от душивших его портретов.

Завершив договор с А.С. Сувориным, художник опять вернулся к работе над портретами. Но он не оставлял мысли повторить удавшийся эксперимент.

Проходит немного времени, и осенью 1882 года Крамской повторяет приём. Он обращается с такой же просьбой «я себя продаю: кто купит?» к известному всем художникам владельцу магазина картин, эстампов, художественных принадлежностей и литографской мастерской в Петербурге. Александру Ивановичу Беггрову: «Не можете ли Вы меня взять на аренду? Всё, что я сделаю, будет Ваше (исключая картины «Радуйся царю иудейский». «Хохот»), а Вы мне платите ...1000 р. ежемесячно» [4, с. 99]. Беггров, как купец и практичный человек, ответил, что «это неопределённо» и затянул переговоры. В общем, Крамской понял, что с Беггровым

такой союз заключить не удастся, и уже без намёков и какой-либо игры, как было в первом письме («как это ни заманчиво было бы для меня, я откажусь...») напрямую с этим же предложением обращается к П.М. Третьякову (Письмо от 12 января 1883). А когда Третьяков тоже не поддержал эту идею, Крамской отправляет письмо человеку, личность которого исследователям установить не удалось. В письме художник обращается к нему «Ваше превосходительство». И вновь, как и в предыдущих письмах излагает тезис, как ему тяжело писать портреты и обращается с предложением «купить его». «Передо мною дилемма, – пишет И.Н. Крамской, – или тянуть лямку присяжного портретиста...или попытаться найти такого чудака на свете, который бы поверил, что я могу что-нибудь сделать для русского искусства...– словом, я ищу человека, который бы решился на следующий опыт: во-первых, освободил бы меня от долгов,...чтобы я мог спокойно немедленно сесть и работать картины, а не заказы (таковых простирается до 8 тысяч) и, во-вторых, устроил бы так, чтобы я получал каждое первое число 1000 рублей в течение одного года. Всё, что мною будет сделано в это время, будет принадлежать без всяких ограничений тому, кто предпримет опыт». И приводит пример, как А.Н. Демидов поддержал в своё время Карла Брюллова в Италии и тот, ни в чем не нуждаясь, сумел создать картину «Последний день Помпеи», которая стала собственностью А. Н. Демидова и которую он подарил Императорской Академии художеств [4, с. 108].

В письме к «Неизвестному» обращает на себя внимание то, что Крамской уже ничем не ограничивает свои обязательства перед тем, кто откликнется на его предложение. Раньше он был готов отдать всё, кроме картины «Радуйся царю иудейский». «Хохот». Теперь готов отдать и картину, веря, что за год свободной работы, без портретов и заказов, он её выполнит.

Но такого «чудака» больше не нашлось, и художник был вынужден вновь надеть на себя лямку «присяжного портретиста», что в конечном итоге и прославило его на века.

Изучение писем И.Н. Крамского даёт возможность проследить ход работы над тем или иным портретом. Наиболее полно в строках писем П.М. Третьякова и И.Н. Крамского раскрывается история создания изображения писателя Ивана Александровича Гончарова. По письмам можно проследить весь путь создания данного портрета. Буквально от замысла, зародившегося у коллекционера и заказчика, до последних мазков, положенных живописцем.

Полностью материал о создании портрета И.А. Гончарова опубликован мною в журнале «Художественная школа», 2009г, №5 (32) [5, с. 30 -35].

Х

Последние годы я продолжал изучать и анализировать переписку И.Н. Крамского. В результате были обнаружены некоторые нюансы, которые позволили мне вновь вернуться к работе И.Н. Крамского над портретом И.А. Гончарова.

Известно, что П.М. Третьяков стремился сосредоточить в своей коллекции не только картины русской школы. Наряду с картинами его интересовали и образы выдающихся деятелей отечественной культуры, прежде всего, писателей и поэтов. И он хотел сохранить их для потомков.

Образ Ивана Александровича Гончарова был одним из первых в этом почётном ряду.

Иван Александрович Гончаров (1812–1891) – известный русский писатель, мастер реалистической прозы. Свой первый роман «Обыкновенная история» он опубликовал в возрасте 35 лет.

Далее шёл цикл очерков – впечатлений о двухлетней экспедиции (1852 – 1854) на военном фрегате «Паллада». Наибольшую известность принёс Гончарову второй его роман «Обломов», вышедший в свет в 1859 году.

Через десять лет роман «Обрыв» увенчал трилогию.

Сочинения Гончарова читались. О них писали, спорили. Этот романист был известен всей интеллектуальной России. Он не терялся рядом с Л.Н. Толстым, И.С. Тургеневым, Ф.М. Достоевским и другими выдающимися литераторами.

Естественно, что Павел Михайлович Третьяков пожелал иметь его портрет в своём собрании. Он решил привлечь к данной работе Ивана Николаевича Крамского, жившего в Петербурге и бывшего в старых приятельских отношениях с Гончаровым.

Кстати, сотрудничество Третьякова и Крамского, продлившееся восемнадцать лет, началось именно с этого портрета.

П.М. Третьяков ещё не был лично знаком с Крамским, но уже сумел оценить уровень его портретного мастерства. Поэтому в том же году, когда у писателя вышел из печати третий роман, через своего друга художника А.А. Риццони Павел Михайлович передал письмо И.Н. Крамскому с просьбой написать для его галереи портрет Ивана Александровича Гончарова.

Это произошло в сентябре 1869 года.

Заказ Третьякова для любого русского художника был большой удачей. И Крамской в письме от 26 сентября с радостью отвечает согласием на почётное предложение, но объясняет при этом и свои трудности:

«Милостивый государь, Павел Михайлович! – писал художник, – Поручение Ваше, переданное мне Александром Антоновичем Риццони (в письме одна «ц» – А.Х.) написать портрет Ивана Александровича Гончарова, к моему крайнему сожалению, не может быть исполнено скоро, так как я уезжаю в первых числах октября за границу на два месяца; однако ж, имея ещё в своём распоряжении целую неделю, а может быть и десять дней, я сегодня же был у Гончарова, полагая начать портрет немедленно, но Иван Александрович предпочёл отложить до моего возвращения, потому что, как он сказал, надеется к тому времени сделаться ещё лучше. Во всяком случае, портрет ближе генваря или накануне нового года быть у Вас не может» [6, с. 75].

Через три дня, 29 сентября Третьяков уже отреагировал на письмо художника: «Милостивый государь

Иван Николаевич, – писал он, – я очень сожалею, что не мог увидеть Вас лично в Петербурге и никак не успел зайти к Ивану Александровичу (Гончарову – А.Х.) ... Я бы упросил Ивана Александровича посидеть теперь же, не откладывая. В декабре погода для работы будет самая неблагоприятная, да к тому же мне очень хочется поскорей иметь портрет; если отложить поездку на несколько дней и уговорить Ивана Александровича, чтобы сделать портрет теперь же, – я был бы Вам очень благодарен » [2, с. 33–34].

Но художник действительно не мог отложить свою поездку, так как был связан сроками прежних заказов. Он так и объяснил Павлу Михайловичу в очередном письме, что, мол, обещал Великой княгине Екатерине Михайловне быть в определённое время за границей, чтобы передать ей написанный им портрет её старшего сына, и по этой причине не может немедленно взяться за реализацию почётного предложения.

Крамской понимал, что его позиция достаточно уязвима. Ведь Третьяков в своём желании «побыстрее» иметь портрет писателя, мог обратиться к кому-нибудь из художников, например, к В.Г. Перову, с которым до этого много работал. Потерять такого заказчика, как Третьяков, Крамской не мог себе позволить.

Для Крамского это было трудное время. Он не так уж и молод. Он женат. Подрастают сыновья. Содержание семьи требует и средств, и времени. И того и другого не хватает. Как художник, он ничем особенным себя ещё не проявил. Правда, его уже заметили как портретиста. Успех у П.М. Третьякова очень поддержал бы его, высоко подняв рейтинг как художника. Поэтому Крамскому надо было как-то заинтересовать знаменитого коллекционера. Единственное, что он мог сделать в тех условиях, – это постараться уверить Третьякова в своей ответственности при выполнении поручаемых ему дел. А писать он умел и изложил всё очень взволнованно: «Милостивый государь Павел Михайлович! Покорнейше прошу потерпеть до моего возвращения, и обещаю с своей стороны употребить всё своё старание, чтобы портрет, действительно, глубоко уважаемого мною, как и многими, Ивана Александровича Гончарова был достоин Вашей галереи, и ставлю условием, что иначе он не будет принадлежать Вам, как только заслужив вполне Ваше одобрение» (здесь и далее курсив мой – А.Х.). И, хотя художник видит, что получается уж слишком красиво и оттого как-то неубедительно, тем не менее продолжает: «Быть может, я много на себя беру, высказываясь так, но прошу в этих словах разумею только то, что *отдать Вам портрет на других условиях я не соглашусь...*» [6, с. 76].

Художники – народ немногословный. Поэтому столь помпезная тирада невольно настораживает. Мы вправе задать вопросом: действительно ли Крамской в своей работе с заказчиками придерживался таких высоких принципов? Не было ли это письмо лишь отчаянной попыткой художника не потерять почётногo заказчика? И выполнил ли Крамской обещания, данные им в трудную минуту?

Вскоре мы это узнаем.

А пока, получив многообещающие заверения от Крамского, Павел Михайлович Третьяков решает немного подождать, о чём и сообщает художнику 3 октября 1869 года: «На письмо Ваше от 30 сентября ... имею честь просить Вас заняться исполнением портрета не медленно по возвращении Вашем из-за границы...».

Не то, чтобы Третьяков поверил красноречивым заверениям художника. Он был человеком трезвого ума и большого жизненного опыта. Из письма он понял одно: художник, которого он выбрал, охотно соглашается работать, как только освободится. А это для него было главным. Метаться и менять свои решения Третьяков не любил.

А Крамской, можно сказать, перевёл дух. Он сохранил заказ Третьякова и мог спокойно завершать все дела с Великой княгиней. Таким образом, работа над портретом И.А. Гончарова отодвигалась до приезда художника из-за границы.

К волновавшей его теме Третьяков возвращается 5 февраля следующего, 1870 года. Он пишет Крамскому: «...В начале прошедшего месяца я был на один день в Петербурге и заходил к Вам, но не застал Вас. Интересно было бы мне знать, что пишется ли портрет И.А. Гончарова или когда думаете начать? Теперь самое лучшее время для работы, и, мне кажется, не следовало бы откладывать...» [2, с. 36]. П.М. Третьяков помнил, что И.Н. Крамской в одном из писем называл сроки окончания работы над портретом – канун нового года или «генварь» месяц. А ведь идёт уже февраль. Портрета нет и неизвестно, начата ли работа. И Третьяков хотел знать, как обстоит дело.

В ответном письме художник сообщал: «Когда я воротился из своей поездки, на третий день моего приезда, если не ошибаюсь, Вы изволили быть у меня; я тотчас же хотел Вас видеть, но Дмитрий Васильевич Григорович сообщил мне, что Вас уже нет, что Вы уже уехали. На другой же день я отправился к И.А. Гончарову с намерением немедленно приступить к портрету, но он мне сначала ссылался на нездоровье, потом на погоду, и когда я согласился с тем, что действительно в тот день была погода неблагоприятная, но что завтра, может быть, будет лучше, он стал просить отложить до весны или, по крайней мере, до более светлого времени. Тогда я просил снять с меня ответственность и написать Вам об этом, так как дело это откладывается не по моей вине, и он хотел написать. Получивши от Вас напоминание, я тотчас поехал опять к нему и просил позволения прочитать Ваше письмо. На это я узнаю, что он Вам ещё не писал, что портрет отложен. Следовательно, я при всей моей готовности, к сожалению, не мог ещё начать, да и не знаю, когда начну. Полагаю, однакож, что спустя неделю я сделаю новый и уже решительный приступ, и смею покорнейше просить Вас с своей стороны написать несколько строк к Ивану Александровичу о том же предмете, чтобы не оставалось никакого сомнения в успехе» [6, с. 87].

В письме И.Н. Крамского упоминается

Д.В. Григорович. Для многих это имя связано с литературой Действительно, Дмитрий Васильевич – известный писатель. Но художники знали его и с другой стороны – в течение двадцати лет (1864–1884) он был секретарём Общества поощрения художеств в Петербурге.

П.М. Третьяков, удивлённый упорным нежеланием Гончарова немного попозировать для портрета во имя столь благородной цели, написал ему и переслал письмо в адрес Крамского.

Но из этого тоже ничего не вышло. Приводим строки из сообщения Крамского Третьякову, рассказывающего, как развивались события: «Я сделал с своей стороны всё, чтобы исполнить Ваш заказ, но не в моей власти было заставить сидеть Ивана Александровича. Когда я передал ему Ваше письмо, – продолжает художник, – то он уже согласился и был назначен день и час сеанса, но накануне он извещает меня, что сидеть он не может, что он, кроме того что не совсем здоров теперь, он и в будущем не обещает; одним словом, отступает окончательно от написания портрета, при этом присовокупляет, что он берёт на себя всю ответственность перед Вами. Вероятно, Вам теперь уже известно то, что я здесь сообщаю. Мне очень жаль, – добавляет Крамской, – что упущен случай для меня сделать что-нибудь для Вашей галереи» [6, с. 88].

Действительно, на просьбу П.М. Третьякова согласиться попозировать для портрета И.А. Гончаров дал ответ. Он, в частности, писал: «мне мешает исполнить это желание отчасти, кажется, и скромность, вовсе не лишняя и непритворная, т. е. убеждение, что деятельность моя не так замечательна, чтобы помещать мой портрет в галерею...» [6, с. 506]. А семь месяцев спустя, 5 октября 1870 года, в другом письме к П.М. Третьякову Гончаров вновь подтверждает свой отказ: «...я не сознаю за собой такой важной заслуги в литературе, чтобы она заслуживала портрета» [6, с. 507].

Так и не получилось у Крамского ни в 1869, ни в следующем, 1870 году даже приступить к работе над портретом несговорчивого литератора. Но Третьяков никогда не отказывался от своих намерений. И он продолжал поиски путей, чтобы портрет И.А. Гончарова всё же состоялся...

Шло время.

Совместные усилия коллекционера и художника по увещиванию неуступчивого писателя, хотя и не дали положительных результатов, но сблизили и, в какой-то мере, подружили их.

От Гончарова они вынуждены были временно отступить, а в эту незапланированную паузу, Третьяков заказывает Крамскому другие портреты, в частности, Т.Г. Шевченко, А.С. Грибоедова, Л.Н. Толстого, Д.И. Фонвизина, с которыми художник успешно справляется...

Новую осаду И.А. Гончарова они предприняли лишь спустя три года. О его портрете П.М. Третьяков упоминает вскользь в последних строчках письма к Крамскому от 2 ноября 1873 года: «Дай Бог, кабы удалось Вам этой зимой написать Гончарова» [6, с. 71].

К этому времени в галерее П.М. Третьякова наряду с названными выше портретами кисти Крамского находились и две его картины – «Русалки» (1871) по мотивам повести Н.В. Гоголя «Майская ночь» и «Христос в пустыне» (1872). Таким образом, жажда Крамского «сделать что-нибудь» для галереи Третьякова была утолена. Вырос его авторитет и как организатора. Он стал членом вновь созданного содружества художников – Товарищества передвижных художественных выставок и вошёл в Петербургское отделение Правления этого общества. Он уже не тот, что был в сентябре 1869 года и тон его писем заметно изменился. Уже с долей раздражения он отвечает заказчику: «О портрете И.А. Гончарова я больше подымать вопроса не берусь. Это не Толстой, его я знаю давно, и пустить аргументацию для его убеждения будет бесполезно, тем более, что вот уже теперь, по приезде, и, бывши у него, я сказал, что я очень сожалею, что портрета нет, то он с дрожью в голосе, обиженным тоном сказал мне: «ведь уже мы решили никогда не поднимать этого вопроса, Иван Николаевич, и я признаюсь, что, несмотря на наше знакомство и на то, что я рад Вас видеть, я не могу быть уверен, чтобы всякое Ваше посещение не было бы попыткой завести речь о ненавистном мне портрете». Что тут на это скажешь?..».

Выход у Третьякова, в принципе, был. Ведь ряд портретов, которые Крамской писал по его заказу, создавались не с натуры. К примеру, поэта А. Кольцова Крамской писал, взяв за основу акварельное изображение, сделанное с натуры художником К. Горбуновым. Ориентиром для портрета А. Грибоедова послужила акварельная работа художника П. Каратыгина, а Тараса Шевченко Крамской вообще писал по фотографии. Что касается И.А. Гончарова, то несколько лет назад, ещё до обращения к нему Третьякова, Крамской рисовал писателя. Это был овальный портрет, выполненный в технике соуса. Об этом изображении Крамской оповестил Третьякова, добавив, что портрет «даже не дурной». Следы его не потерялись. Он находился в это время в собрании семьи известного историка русской литературы Александра Васильевича Никитенко. И Крамской, отчаявшись уговорить писателя позировать, предлагает: «в случае, если портрет настолько необходим, можно взять этот за основу и, руководствуясь им, написать новый».

Но Павел Михайлович Третьяков не любил в искусстве повторений, тем более когда модель пребывала во здравии. Он продолжал надеяться, что писатель, в конце концов, уступит.

И оказался прав.

23 февраля 1874 года от Крамского пришло письмо, где он сообщает: «Довожу до Вашего сведения, многоуважаемый Павел Михайлович, что портрет И.А. Гончарова имеет вероятие быть написанным мною...» [6, с. 239]. А через две недели, 6 марта извещается ещё более конкретно: «Портрет И.А. Гончарова мною уже начат, работаем каждый день. Сидит он хорошо, и совсем стал ручным. Полагаю, что я его привезу к Вам на страстной неделе, так как в это время постараюсь быть в Москве» [6, с. 240].

Что произошло с Гончаровым? Почему вдруг из упрямого и неуступчивого он «стал совсем ручным»?

Со всей определённости на этот вопрос я ответить не могу. Но есть некоторые предположения. Первое: Павел Михайлович Третьяков, побывав в Петербурге, смог, наконец, встретиться с Гончаровым и сумел убедить его в необходимости оставить потомкам свой образ. А Третьяков убеждать умел. Он не зря пожелал Крамскому «этой зимой написать Гончарова».

Возможно и другое объяснение: И.А. Гончаров, хорошо знавший И.Н. Крамского и его творчество, посещал ежегодные выставки произведений Товарищества передвижников. А те портреты, что Крамской писал по заказу П.М. Третьякова, он старался показывать на передвижных выставках. Гончаров не мог не обращать там внимания на образы своих коллег – литераторов, написанные Крамским. Он мог видеть и портреты В.И. Даля, Ф.М. Достоевского, И.С. Тургенева, созданные В.Г. Перовым. Возможно, не прошёл и мимо портрета М.Е. Салтыкова-Щедрина, запечатлённого на полотне художником Н.Н. Ге. То есть И.А. Гончаров мог убедиться, что замысел Третьякова объединить в своём собрании образы выдающихся современников серьёзен и активно реализуется. И что если и далее отказываться от не очень обременительных предложений попозировать, можно остаться за пределами этого почётногo ряда. Такую перспективу мог обрисовать ему и П.М. Третьяков. И писатель пошёл навстречу предложению коллекционера, договорился с Крамским о режиме позирования и исправно сидел во время работы....

Однако вернёмся к письмам.

Новое сообщение от художника Третьяков получает 14 марта 1874 года: «Портрет И.А. Гончарова движется, и, кажется, удачно, хотя боюсь говорить вперёд». И повторяет: «На страстной привезу». А в письме от 20 числа ещё более конкретное известие: «Портрет И.А. Гончарова в воскресенье будет совсем кончен».

Привлекает внимание то, что на весь ряд писем Крамского с такими долгожданными вестями Третьяков никак не реагирует. Это лишний раз подтверждает предположение, что у него с Гончаровым состоялся обстоятельный разговор, в ходе которого писатель твёрдо обещал плодотворно сотрудничать с художником. Что и подтверждалось сообщениями Крамского.

Последнее из названных писем Крамского помечено 20 марта 1874 года. Эта дата приходится на среду [7, с.17]. Значит, ближайшее «воскресенье», когда планировалось завершение портрета, попадало на 24 число.

Этот день можно считать окончанием работы художника с натуры.

Таким образом, получается, если не считать пятилетних бесплодных переговоров, над портретом писателя Крамской работал в пределах марта месяца 1874 года. И сам Гончаров подтверждает, что Крамской рисовал его портрет с месяц и «...добыл из меня, – сообщает писатель, – что-то из души, на что он был великий мастер, ...какую-то искру правды и жизни... Портрет вышел жизненный». [8, с. 90].

Крамской обещал привезти портрет «на страстную». Страстная – это последняя неделя перед пасхой. Пасху в 1874 году отмечали 31 марта. Значит, если в воскресенье, 24 марта Крамской закончил работу над портретом, в Москву он мог приехать в период между 25 и 30 марта. Но это ему не удалось – вновь помешали непредвиденные обстоятельства: «Полагал я выехать во вторник на страстную, – писал художник Третьякову, – но цесаревич прислал за мной сегодня, чтоб дать мне несколько сеансов до праздника... А потому я буду в состоянии выехать только в пятницу, чего я не сделаю, так как встретить праздник я обещался детям вместе. Стало быть, я выеду только на 1-й день праздника и в понедельник буду в Москве», – уточнял свои действия Крамской в этом же письме.

Первое апреля, понедельник. В этот тот день портрет был передан заказчику. Событие свершилось. Крамской выполнил столь желанный когда-то заказ, а Третьяков мог, наконец, включить в свою коллекцию долгожданный портрет. Но так ли он был хорош, как обещал художник в своём торжественном послании уже в далёком, 1869 году? Посмотрим.

Х

Проходит около двух месяцев, и И.А. Гончаров обращается к Крамскому с просьбой сделать с его изображения несколько фотографий для готовящегося к печати издания «Истории русской литературы». И Крамской пишет Павлу Михайловичу 9 июня 1874 года: «Пользуюсь случаем передать просьбу Ивана Александровича Гончарова: сделать с моего портрета фотографии: он нуждается в 2, 3-х экземплярах снимков величиною голова немного меньше серебряного рубля...» [2, с.94].

Третьякова в Москве в это время не было, поэтому с ответом он задержался и только 20 июня сумел ответить: «Портрет и карточки с И.А. Гончарова закажу, но не укажете ли Вы, кому их поручить исполнить?».

Вопрос П.М. Третьякова понятен. Фотография только набирала силу. Её технология была далека от совершенства. Специалисты по репродукционному делу были наперечёт. Всех их художники знали по именам. Поэтому Третьяков продолжает далее: «Я не знаю, как работает Ваш близкий знакомый г. Тулинов – не заказать ли ему?» [2, с.96]. Тулинов Михаил Борисович – земляк и друг И.Н. Крамского. Он был художником и фотографом и имел собственную фотографию в Москве...

Через неделю Третьяков узнаёт мнение Крамского: «Фотографию с успехом может сделать Дьяговченко, я думаю, всё, что я видел его с картин, очень хорошо. Тулинов, мне кажется, не годится для этого...».

Иван Григорьевич Дьяговченко был известным фотографом и мастером репродуцирования в Москве. Он активно сотрудничал с художниками, коллекционерами и издателями.

Пока обсуждались достоинства и недостатки того или иного фотографа, Павел Михайлович Третьяков внимательно присматривался к портрету Гончарова и неожиданно обнаружил серьёзный промах худож-

ника. Ещё не веря своим глазам, он осторожно пишет Крамскому: «Мне казалось и прежде, а теперь ещё более кажется, что фигура очень длинна... можно думать, что изображаемое лицо огромного роста, а между тем Иван Александрович не более среднего роста» [2, с. 96]. На это робкое замечание Крамской бодро отвечает (письмо от 12 августа 1874 года): «...Вы напрасно осторожно отзываетесь о том, что фигура *кажется* длинна. Она безобразна. Я это видел ещё здесь, но как тогда решил привезти его Вам, то так и оставил, имея намерение поправить его, когда получу от Вас обратно на выставку... Я глубоко раскаивался, что привёз Вам его в Москву, и дал себе слово никогда в другой раз этого не делать... Вы меня изобличили, и я наказан...» [6, с. 260].

Вышло, действительно, неловко. Получилось, что Крамской привёз портрет, в котором фигура писателя была «безобразной», о чём художник прекрасно знал, но всё же сдал работу заказчику. Вот и ответ на взволнованные строки из письма живописца (от 30 сентября 1869 года) о его глубоком почтении к заказчику. Как я и предполагал, единственной целью того письма было желание художника сохранить за собой предложение Третьякова. А по прошествии нескольких лет он и думать забыл о своих клятвенных обещаниях. Мало того, оказалось, что и нынешнее раскаяние Крамского было не искренним. Как мы увидим далее, он ещё дважды, продолжая работать над этим портретом, отступал от своих торжественных заверений...

Кстати, слишком длинные фигуры вообще характерны для портретов И.Н. Крамского. Таким недостатком отличаются, например, изображения И.Е. Репина (1876) и А.С. Суворина (1881). Эти портреты здесь показаны.

Исправление фигуры Гончарова осложнялось тем, что для портрета была уже сделана рама, о чём Третьяков и ставит в известность художника: «Жаль, — пишет он, — что я заказал (и уже давно сделана) раму на портрет Ивана Александровича, если Вы его будете переделывать, то может быть придётся его обрезать? Чего, впрочем, мне кажется, можно избежать. Я думал, что длиннота корпуса только мне кажется...» [2, с. 98 - 99].

И.Н. Крамской, в письме от 6 сент. 1874 года без малейшего сомнения опять уверяет Третьякова: «Портрет И.А. Гончарова, несмотря на переделки, *разумеется, останется в тех же размерах*» (курсив мой — А.Х.) [6, с. 264].

К исправлениям своей ошибки Крамской может приступить не ранее конца октября месяца, о чём он и сообщает Третьякову письмом от 5 октября 1874 года: «Портрет И.А. Гончарова я бы желал иметь у себя через 2 или 3 недели. Если для Вас это удобно, то будьте так добры пришлите».

Павел Михайлович Третьяков выдержал названные Крамским сроки, и 1 ноября сообщает: «Портрет И.А. Гончарова в раме, хорошо упакованный, послан к Вам 29 октября; при сём прилагаю квитанцию Российского общества, которое, вероятно, доставит Вам ящик на квартиру...».

Здесь надо сделать отступление и обратить внима-

ние на то, что, отправляя портрет в раме, П.М. Третьяков преследовал две цели. Первая — чисто творческая: когда произведение одето в раму, художник, завершая его, не только поправляет свои недоработки, но невольно где-то потрогает цветом, а порой пройдёт кистью не только по периметру портрета, чтобы рама и живописное полотно смотрелись в единстве, но и по всему произведению. Вторая цель — чисто практическая. Хотя художник и обещал не изменять формата портрета при переделке, но всякое может случиться. Третьяков уже стал сомневаться в обещаниях этого живописца. Изменить же размеры полотна, когда картина вставлена в раму, значительно сложнее. В этом случае художнику самому придётся позаботиться и об уменьшении габаритов рамы. То есть и в том и в другом случаях задача художника усложняется.

Иван Николаевич Крамской, как умный человек и опытный художник, понял намерения Павла Михайловича и испытал некоторую досаду. Поэтому, хотя и считал себя человеком обязательным, не спешил сообщать коллекционеру о получении портрета. Он не отвечал неделю. Для их регулярной переписки — это много.

Третьяков беспокоится, дошёл ли портрет и в каком состоянии. Ведь при пересылке картины вместе с рамой больше возможности повредить полотно в дороге. И 8 ноября он обеспокоенно шлёт в Петербург Крамскому свой запрос:

«Прошу Вас известить меня, благополучно ли получили портрет Ивана Александровича». Крамской, наконец, решает сообщить Третьякову, что портрет И.А. Гончарова получен в совершенной сохранности.

Но с исправлением изображения он не спешит. Переписка происходила в ноябре 1874 года, а художник намеревался показать портрет на очередной IV Передвижной художественной выставке, открытие которой намечалось на начало марта следующего года. Художник присматривается к уже порядком забытому образу писателя, прикидывает, как его проще поправить.

В итоге осмотра Крамской понимает, что дал опрометчивые заверения о сохранении размеров портрета. В этом случае портрет придётся основательно переписывать, увеличивая всю верхнюю часть фигуры, возможно, и голову. А делать этого ему не хотелось. И он, несмотря на обещания, пошёл по пути наименьшего сопротивления: «...поправляя портрет Гончарова, Крамской уменьшил его размер на 5 сантиметров, загнув холст по нижнему краю подрамника», — читаем в комментариях к письмам этого периода [6, с. 560]. В результате портрет стал короче, и знакомому столяру пришлось уменьшать раму, присланную Третьяковым.

После операции по усечению подрамника и подвёртыванию холста Крамской к изображению не прикасается. И решает показать портрет на ближайшей передвижной выставке.

В письме от 12 марта 1875 года он извещает Третьякова: «Иван Александрович (портрет Гончарова — А.Х.) не проиграл на выставке (и как мне кажется) лучше Строганова».

После экспонирования на Передвижной выставке портрет, наконец, вернулся к владельцу. Но вернулся опять незаконченным. «Штаны и руки, – писал Крамской Третьякову, – не кончены – немного. Когда буду в Москве – приведу в порядок» [2, с. 108–109].

И Третьяков терпеливо ждёт, когда будут дописаны «штаны и руки» на портрете, который, будучи в распоряжении художника четыре месяца, так и не был завершён. А Крамской весь в хлопотах – собирается на несколько лет за границу, на восток работать над своей большой картиной «Радуйся, царю Иудейский» («Хохот»). Обеспокоенный таким обстоятельством, Третьяков 22 августа шлёт художнику письмо, где уже откровенно звучат требовательные и раздражённые нотки по поводу невыполненных обещаний. Оказывается, и другой портрет, поэта Алексея Кольцова, заказанный Третьяковым Крамскому несколько лет назад, тоже не завершён. Третьяков раздражённо требует: «Вам необходимо остановиться в Москве, потому что Вас ждёт Кольцов и панталоны Ивана Александровича» [2, с. 126].

Напомним, что эта часть переписки Третьякова и Крамского происходила в августе 1875 года.

Семейные дела И.Н. Крамского сложились так, что поломали все его творческие планы и сроки поездки за рубеж. Только к середине ноября он смог реально запланировать свой отъезд на Восток. И, следуя настояниям владельца портрета, решает сделать остановку в Москве. Об этом мы узнаём из его очередного письма Третьякову от 2 ноября 1875 года: «...надеюсь, однако ж, что к 14-му числу буду в Москве», – и добавляет странную фразу, которая наводит на многие размышления, – «до того же времени прошу Вас закрыть портрет и куда-нибудь поставить подальше от взоров».

Каково же в таком случае было качество изображения, если сам художник предлагает держать его подальше от зрителей?

В ноябре Крамскому приехать в Москву не удалось. Только в феврале–марте нового, 1876 года он смог побывать у Третьякова и, наконец-то, ликвидировать все недоработки в изображении Ивана Александровича Гончарова.

Так закончилась многолетняя эпопея по созданию

портрета писателя. И в течение нескольких последующих лет данная тема в письмах коллекционера и художника не поднималась.

Наступает суетный для художников и коллекционеров 1878 год – год Всемирной выставки в Париже, где намечалось экспонировать и живопись.

Портрет И.А. Гончарова был рекомендован отборочной комиссией для отправки в Париж. Посылая его из Москвы в Петербург на предварительную выставку, Третьяков писал Крамскому: «В Гончарове на фоне есть пятна, которые нужно подправить лаком...».

Это опять – маленькая хитрость Третьякова. Он сам смело выполнял покрытие картин лаком. Здесь же просит художника прикоснуться к портрету. Третьяков надеялся, что, взявшись за кисть, Крамской не только ликвидирует жухлые пятна, но и захочет пройти по портрету, обобщить изображение. Ведь, если вспомнить, как создавался портрет, менялся его формат, дописывались руки и «панталоны», желание Третьякова можно понять и объяснить.

Как развивались события в Петербурге?

Крамской затёр лаком сомнительные пятна, и портрет И.А. Гончарова наряду с другими работами экспонировался в феврале 1878 года в залах Академии художеств на Выставке произведений, претендовавших на отставку в Париж. Но по просьбе И.А. Гончарова портрет в Париж не поехал, а вернулся в мастерскую Крамского. И Третьяков вновь оказался прав, так как Крамской, действительно, решил доработать изображение. Он попросил писателя вновь попозировать ему два сеанса. И.А. Гончаров согласился. Но, увидев изображение после прописки, пришёл к печальному выводу: «...прежняя искра, правда жизни исчезли. Портрет не тот. Написан превосходно, спору нет, но что-то живое, сильное, какой – то яркий луч (взмах кисти) пропал.... Может быть, портрет выиграл в технике, но потерял то, что умел находить в человеке только этот художник. Он нашёл – было, но и потерял найденное, подчинив непосредственный художественный инстинкт уму» [8, с. 91].

Таким образом, частично переписанный, портрет И.А. Гончарова вернулся в галерею П.М. Третьякова, где и хранится до настоящего времени.

Библиографический список

1. *Хворостов А. С.* Крамской с чужими регалиями. European social science JOURNAL, Москва, 2014, № 1 (40). Т. 1. С. 149–156.
2. Переписка И.Н. Крамского: И.Н. Крамской и П. М. Третьяков. 1869 – 1887. М.: Искусство. 1953. 459 с.
3. *Хворостов Д. А.* Перспективный анализ картин русских художников
4. Иван Николаевич Крамской. Письма, статьи в двух томах. Т. 2, М.: Искусство, 1965. 531 с.
5. *Хворостов А.С.* Портрет И. А. Гончарова кисти И. Н. Крамского // Художественная школа, 2009, №5 (32). С. 30 –35.
6. Иван Николаевич Крамской. Письма, статьи в двух томах. Т. 1, М.: Искусство, 1966. 627 с.
7. Хронологический справочник (XIX и XX века). Сост. М.И. Перпер. Л.: Наука, 1984. 176 с.
8. Иван Николаевич Крамской 1837–1887. Выставка произведений к 150-летию со дня рождения. М.: Советская Россия, 1988, 295 с.

References

1. *Khvorostov A. S.* Kramskoy with unfamiliar regalia. // European social science JOURNAL, Moscow, 2014, № 1 (40). Vol. 1. Pp. 149 – 156.
2. I. N. Kramskoy's correspondence: I. N. Kramskoy and P.M. Tret'yakov. 1869 – 1887. M.: Iskusstvo. 1953, 459 p.
3. *Khvorostov D. A.* Prospective analysis of paintings by Russian artists
4. Ivan Nikolaevich Kramskoy. Letters, articles in two volumes. Vol. 2, M.: Iskusstvo, 1965. 531 p.

5. *Khvorostov A. S.* Portrait of I. A. Goncharov by I. N. Kramskoy's brush. Art school, 2009, № 5 (32). Pp. 30 -35.
 6. Ivan Nikolaevich Kramskoy. Letters, articles in two volumes. Vol. 1. M.: Iskusstvo, 1966. 627 p.
 7. Chronological reference book (XIX and XX centuries). Ed. M. I. Perper. L.: Nauka, 1984. 176 p.
 8. Ivan Nikolaevich Kramskoy 1837 – 1887– Exhibition of works by the 150th anniversary of his birth. M.: Soviet Russia, 1988, 295 p.
-
-

ЧЕРНИЛОВСКИЙ А.А.

кандидат исторических наук, доцент, кафедра естественнонаучных, экономических и гуманитарных дисциплин, Орловский государственный университет имени И.С.Тургенева (Карачевский филиал)
E-mail. senior.chernilowsky2013@yandex.ru

CHERNILOVSKY A.A.

Candidate of History, Associate Professor, Department of scientific, economic and humanities disciplines, Orel State University named after I.S.Turgenev (Karachev branch)
E-mail. senior.chernilowsky2013@yandex.ru

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О БУДУЩЕЙ ВОЙНЕ В СССР В 1930-Х ГОДАХ: НА МАТЕРИАЛЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

IDEAS OF A FUTURE WAR IN THE SOVIET UNION IN 1930: ON A MATERIAL OF FICTION

Статья посвящена описанию будущей мировой войны в советской фантастической литературе 1930-х годов, а также в фантастических произведениях зарубежных авторов, изданных в СССР.

Ключевые слова: предвидение будущего, фантастическая повесть, Вторая мировая война, танки, самолеты, зенитная артиллерия, химическое оружие, корабли, подводные лодки, воздушное сражение, морское сражение, восстание.

The article is devoted to the description of the future world war in Soviet fiction literature of the 1930-ies, as well as in fantastic works of foreign authors, published in the USSR.

Keywords: prediction of the future, a fantastic story, the Second World War, tanks, planes, anti-aircraft artillery, chemical weapons, ships, submarines, air battle, sea battle, the insurrection (a rebellion).

Одной из форм предвидения будущего являются фантастические художественные произведения, действие которых происходит в этом предполагаемом будущем. Это относится и к предвидению будущих вооруженных конфликтов: со второй половины XIX века в литературе сложился жанр военной фантастики, описывающий войны будущего.

Во второй половине 1930-х годов, в условиях приближения Второй мировой войны, в СССР издавались как отечественные, так и зарубежные художественные произведения, описывающие эту надвигающуюся войну.

Цель настоящей статьи заключается в том, чтобы охарактеризовать предвидение Второй мировой войны в военной фантастике 1930-х годов. Эта цель включает следующие конкретные задачи:

1. Охарактеризовать предвидение войны с фашистской Германией в советской литературе 1930-х годов.
2. Охарактеризовать предвидение войны с милитаристской Японией в советской литературе 1930-х годов.
3. Проанализировать предвидение будущей войны в некоторых произведениях зарубежных авторов, изданных в СССР.

В задачи статьи ни в коей мере не входит литературоведческий анализ произведений.

В это время среди военных всего мира получила популярность концепция итальянского военного теоретика генерала Джулио Дуэ [3], полагавшего, что с появлением военной авиации сухопутная армия и флот утратили свое значение, и исход будущей войны будет

за несколько дней решен воздушными налетами на города и промышленные предприятия. По мнению Дуэ, перед огромными эскадрами тяжелых, хорошо вооруженных бомбардировщиков истребительная авиация и зенитная артиллерия будут бессильны, и никакое правительство не сможет удержать обезумевшее население от бегства из горящих городов в деревни и в поле. Многие произведения военной фантастики того времени представляют собой изложение теории Дуэ в художественной форме.

В вышедшей в 1939 г. повести Сергея Беляева «Истребитель 2Z» [1] будущей мировой войне посвящены лишь последние главы. Фашистские державы, Германия и Италия, начинают войну где-то в сороковых годах, осенью, внезапными бомбовыми ударами по городам стран Центральной Европы. Жертвы среди мирного населения огромны, фашисты широко используют химические бомбы.

Однако советская авиация быстро завоевывает господство в воздухе, фашистам не помогает даже секретное оружие – «Истребитель 2Z» – советская ПВО успешно сбивает его. Фронт фашистских войск рушится под ударами Красной армии, уже 5 октября война выиграна. В это же время в Берлине начинается пролетарская революция, Гитлер (в повести он не называется по имени, выступает как «его высокопревосходительство») бежит в горы.

В 1939 г. вышла повесть Николая Шпанова «Первый удар» [10], в которой описаны первые часы будущей советско-германской войны. В этой повести Второй ми-

ровой войне предшествует захват Германией португальских и французских колоний в Африке. Франция без боя отдает Мадагаскар, но затем Германия предъявляет претензии на Лотарингию, Италия – на Ниццу и Савойю. В ночь с 14-го на 15-е августа Германия начала стратегическое развертывание своих войск. Великобритания давит на Париж, требуя уступить агрессорам, но французское правительство под давлением народа решает обратиться за помощью к СССР. 16 августа СССР объявил, что не покинет демократические страны в час фашистской агрессии. 18 августа в 17.00 Германия без объявления войны нападает на СССР. Польшу Шпанов «записал» в союзники Германии, немцы действуют с ее территории, хотя польские войска нигде в повести не появляются.

Фашистские воздушные армады вторгаются в советское воздушное пространство, имея целью бомбардировку Минска, Смоленска и Киева (операцию против Ленинграда немцам в повести пришлось отменить из-за неготовности морского флота), причем главные силы были сосредоточены на киевском направлении. Но расчет немецкого командования на внезапность оказался несостоятельным: советские посты воздушного наблюдения имели слуховые приборы повышенной чувствительности, поэтому они заблаговременно обнаружили противника. Почти на границе немецкие бомбардировщики были встречены советскими истребителями и, понеся тяжелые потери, ретировались. Через полчаса после начала войны, в 17.34, советские штурмовики и легкие бомбардировщики подавили авиацию ПВО противника, нанесли сокрушительные удары по аэродромам. В 18.20 поднялись тяжелые бомбардировщики, которые нанесли удары по транспортным узлам противника в прифронтовой полосе. В 19.00 в воздух поднялась грандиозная советская воздушная армада, построенная в полном соответствии с теорией Дуэ: 660 скоростных дальних бомбардировщиков и 60 самолетов-разведчиков.

Советская авиация имеет подавляющее техническое превосходство над противником, на скоростных дальних бомбардировщиках вместо двигателя внутреннего сгорания используется паровая турбина. Целью бомбардировочной эскадры является Нюрнберг, где находятся гигантские военные заводы. Армада несет потери от аэростатов заграждения, от зенитного огня, от атак истребителей противника, от «москитов» – небольших самолетов, способных держаться в воздухе лишь несколько минут, специально предназначенных для воздушного тарана, однако прорывается к цели.

Бомбометание в повести ведется с точностью, невозможной ни в те времена, ни даже в XXI веке: ни одна бомба не падает на жилые кварталы Нюрнберга, на расположенные вблизи города фашистские концлагеря, но военные заводы полностью уничтожены. Советскими бомбами разрушена и огромная гидроэлектростанция («центральный фюрера»), вода хлынула на городские улицы. Советские бомбардировки обостряют классовые противоречия в Германии: восстают заключенные концлагерей, начинается рабочее восстание в самом Берлине.

Немцы пытаются сбросить в прифронтовой полосе бактериологические бомбы с дирижаблей, но дирижабли уничтожаются советскими истребителями. Одновременно советский воздушный десант захватывает в плен германского генерала – командующего ударной армией, нацеленной на Киев. Противник обращается в бегство.

В 1938 г. в журнале «Техника молодежи» был опубликован рассказ авиаконструктора М.С. Малкова «Самолет-таран» [8; 118–122], в котором появляется самолет с реактивным двигателем, способный легко догнать винтовые самолеты. Однако его оружием автор сделал сверхпрочный таран, которым тот пробивает сразу несколько вражеских самолетов.

Пожалуй, наиболее реалистичным произведением советской военной фантастики тех лет был рассказ Л. Рихтера [8; 163–168], опубликованный в журнале «Техника молодежи» летом 1939 г. В нем фашисты без объявления войны нападают на СССР, фашистская авиация совершает налет на областной город N. недалеко от границы, при этом используются химические бомбы. Однако население не проявляет ни малейшей паники, организованно уходит в укрытия, а в это время советские истребители дают успешный бой захватчикам и уничтожают их.

В опубликованной журналом «Вокруг света» в начале 1939 г. повести Н.В. Томана «Мимикрин доктора Ильичева» [8; 169–218] Германия нападает на СССР с территории Польши. За день до нападения на Советский Союз Гитлер отказывается от союзничества Польши и объявляет о присоединении ее территории к Германии. В первый день войны идущие в разведку красноармейцы спасают раненого польского офицера, который пытался уползти от фашистов [8; 191–192]. И Германия, и СССР в повести обладают секретным оружием: гитлеровцы используют атомные орудия, снаряды которых способны вспахивать землю (хотя из текста неясно, что это дает), а советский ученый Ильичев изобрел мазь, позволяющую человеку становиться невидимым. Благодаря этой мази советский разведчик проникает в укрепленный район фашистов и срывает их планы.

Заключение советско-германского договора о ненападении 23 августа 1939 г. положило конец появлению в СССР книг и фильмов о будущей войне с фашистской Германией.

Таким образом, в советской фантастической литературе 1930-х гг. верно предсказывалось, что Германия начнет войну с СССР внезапным нападением без объявления войны. Но в этих произведениях война выглядела молниеносной и победоносной для Советского Союза, их авторы не могли представить себе катастрофу 1941 г. Враг предстает раздираемым классовыми противоречиями, готовым при первых ударах РККА взорваться изнутри, что также не подтвердилось ходом Второй мировой войны – фашистская Германия продолжала войну до полного разгрома своих вооруженных сил.

Материально-техническая база будущей войны в советской фантастике 1930-х гг. также описана неадек-

ватно реальности: в Великой Отечественной войне химическое оружие почти не применялось, штыковые и сабельные атаки были просто невозможны, а стратегические бомбардировки на советско-германском фронте носили эпизодический характер.

В 1938 г. вышла повесть «Разгром фашистской эскадры (фантазия о будущей войне)» [8; 136–148], принадлежащая перу прославленного летчика, участника перелетов через Северный полюс, Георгия Байдукова. В этой повести на СССР нападает Япония (хотя эта страна и не называется прямо). Красная армия успешно ведет бои в Маньчжурии, идут даже партизанские бои на самих Японских островах. В это время японцы посылают свой боевой и десантный флот к Владивостоку. Советское командование возлагает задачу его уничтожения на эскадру «воздушных миноносцев», которой командует полковник Снегов. 30 огромных самолетов с дизельными двигателями взлетают с подземного аэродрома, находят цель, несмотря на бушующий в море страшный шторм, и успешно уничтожают почти все японские корабли. С советской стороны погибает лишь один самолет, да и то потому, что его экипаж, имея возможность дотянуть до суши, решил таранить вражеский корабль [8; 147].

В 1937–1938 гг. несколько раз переиздавался роман Петра Андреевича Павленко «На востоке» [6], в последних главах которого описана будущая война между СССР и Японией. Япония начинает войну внезапным нападением на советские границы в ночь на 8 марта 193... года. Командующий японской воздушной армией генерал Сано решил бросить свои легкие и средние бомбардировщики на Ивановскую авиабазу, чтобы уничтожить красные самолеты на земле, не дав им подняться в воздух. Тяжелые бомбардировщики под командованием генерала Сакураи получили задачу разрушить строящийся город на Нижнем Амуре. После уничтожения целей японские самолеты должны были развернуться и оказать помощь своим сухопутным войскам, прорывающим оборонительные рубежи красных на границе.

Налет на авиабазу не принес результата – советские самолеты заблаговременно поднялись в воздух. Эскадра Сакураи на тридцатой минуте после вылета была атакована советскими истребителями и отступила на соединение с главными силами. Тогда генерал Сано решил разбомбить город Георгиевку. Однако на подлете к цели японские самолеты были атакованы советскими истребителями и понесли потери от аэростатов заграждения. В 6.00 8 марта потрепанная японская авиация вернулась на свои аэродромы. В ту же ночь был отражен морской десант японцев на Владивосток: советские плавающие танки выплыли в ночное море навстречу шлюпкам японского десанта и открыли по ним огонь (в действительности плавающим танкам 30-х гг. такая задача была бы не по силам). Разгром десанта завершила советская авиация. Через несколько часов эскадра советских тяжелых бомбардировщиков нанесла массированный бомбовый удар по крупному японскому городу, превратив его в развалины. Сотни японских истребителей не смогли помешать этой бомбардировке.

Одновременно развернулось приграничное сражение на земле. Японская армия, атаковавшая советские пограничные рубежи, была разгромлена за считанные часы, советские танки хлынули на равнины Маньчжурии. При известии о поражении японской армии на фронте вспыхнуло массовое народное восстание в Маньчжурии, в Корею и даже в самой Японии.

Нетрудно заметить, что нарисованная в этих произведениях картина достаточно далека от реальной картины советско-японской войны в августе 1945 г., в которой роль стратегической авиации и военно-морского флота была крайне ограниченной. Единственным сходством с реальностью является молниеносный разгром японских сил в Маньчжурии, но это вряд ли можно отнести на счет прозорливости советских фантастов.

В 1934 г. была издана в СССР повесть «Воздушная война 1936 года: разрушение Парижа» [2], автором которой был германский офицер Роберт Кнауус, писавший под псевдонимом «майор Гельдерс». Повесть представляет собой изложение концепции Дуэ в художественной форме. Она писалась в 1932 г., когда Германия была еще разоружена, никто не мог представить себе скорое создание вермахта и люфтваффе. По этой причине в повести воюют Великобритания с Францией, причем Великобританию поддерживает Италия, Францию – Югославия.

Причиной войны стало то, что египетские националисты, добивавшиеся независимости Египта от Британской империи, стали ориентироваться на Францию. 6 июля 1936 г. английский верховный комиссар в Египте был убит студентами-националистами, и в тот же день в стране высадились французские войска. Правительство Франции отвергло требование Лондона вывести их.

Казалось, что соотношение сил в пользу Франции: ее сухопутная армия несравнима с английской, главные силы английского флота автор повести «разместил» в Средиземном море, из-за чего в Ла-Манше французский флот имеет преимущество. Однако автор дает Англии один козырь, который должен перевесить французскую мощь на суше и на море – воздушный флот, состоящий из 190 гигантских, хорошо вооруженных бомбардировщиков с дизельными двигателями. Командует этой армией молодой генерал Бреклей.

За считанные часы до начала войны Бреклей убеждает премьер-министра разрешить воздушному флоту совершить налет на Париж. Английская воздушная эскадра взлетает на рассвете 9 июля и через несколько часов достигает цели. На французскую столицу сброшено 700 тонн разрывных бомб, 3000 зажигательных снарядов и 10 тонн горчичного газа. Париж пылает. Падает Эйфелева башня, загораются здания министерств, нет спасения даже в метро – 1000-килограммовые бомбы пробивают своды метрополитена. Город остался без газа, воды и электричества, разрушены все железнодорожные узлы и промышленные предприятия. Французские истребители пытаются атаковать английскую бомбардировочную армаду, но терпят поражение.

На обратном пути английские бомбардировщики подвергаются атаке еще больших сил вражеских истребителей, но вновь легко побеждают.

Реальные воздушные бомбардировки Второй мировой войны были многократно мощнее, чем бомбардировка, описанная в повести. Так, в бомбардировке Дрездена 13–14 февраля 1945 г. участвовали более 1400 английских и американских бомбардировщиков, на немецкий город было сброшено 3749 тонн бомб, из них 75% зажигательных [7; 260].

Затем автор повести заставляет стратегические бомбардировщики совершать такие подвиги, каких от них не ожидал даже сам Дуэ и каких они не совершали в реальности ни во Второй мировой войне, ни в последующих вооруженных конфликтах. Когда французская авиация совершает ответный налет на Лондон, именно воздушный флот оказывается главной силой ПВО. Налет успешно отражен, вражеские самолеты не смогли прорваться к центру города. Затем Гельдерс на страницах повести позволяет французам сделать то, что с XI века не удавалось никому – высадить в Англии десант. Однако гигантские бомбардировщики Брекля топят французские авианосцы и транспортные суда, уничтожают французские линкоры. Наконец в сухопутном бою с французским десантом эти самые гигантские бомбардировщики с малых высот бомбят вражеские позиции и решают исход сражения (сам Бреклей при этом погибает).

Между тем начинают сказываться последствия налета на Париж. Французские власти начинают эвакуацию населения из разрушенной столицы, но в городе вспыхивает восстание под руководством коммунистов, идут уличные бои. Москва голосами своих радиостанций призывает французский пролетариат к революции. Франции и Югославии не остается ничего, кроме как подписать унижительный мир с Англией и Италией.

В том же 1934 г. вышел русский перевод написанной в начале 1930-х годов повести японского отставного офицера Киосукэ Фукунаги «Записки о будущей японско-американской войне» [10].

Действие повести начинается 15 мая 1936 г. По воле автора в этот день на рейде Шанхая командир японского миноносца без всякого повода приказывает выпустить две торпеды в стоящий на якоре американский крейсер. Американский корабль мгновенно затонул, 400 человек на его борту погибли. Японский лейтенант Маки Эйтаро, отдавший такой приказ, предстает перед военным судом, говорит в своей защитной речи, что он хотел таким способом ускорить войну с США, и приговаривается к расстрелу. Однако общественное мнение Японии на его стороне. Когда преступника привозят на казнь, солдаты расстрельной команды три раза подряд стреляют мимо. По японскому военному обычаю оставшегося в живых после трех залпов отпускают. В США это вызывает возмущение, в Сан-Франциско толпа линчует десятерых японцев. В Японии правительство ушло в отставку, и через пять дней после формирования нового кабинета Япония объявила войну США.

Реальность намного превзошла художественную фантазию японского военного. В Пёрл-Харборе в результате внезапной атаки японской палубной авиации уничтожены и повреждены в общей сложности 20 американских кораблей, в том числе 8 линкоров, и 272 самолета, американские потери в людях составили 3400 человек, в том числе 2402 убитыми [4; 388]. По сравнению с этим разгромом крейсер, погибший на страницах повести, выглядит незначительной потерей, не говоря уже о том, что война между Японией и США в реальности началась 7 декабря 1941 г. – то есть на пять с половиной лет позже, чем в повести.

Первая мировая война показала, что США могут ввести всеобщую воинскую повинность и сформировать многомиллионную армию. Однако в повести США в начале войны столкнулись с нехваткой добровольцев для службы во флоте. Главные силы американского флота в начале войны находятся в Сан-Франциско, кроме того, одна эскадра стояла у берегов Кубы в связи со вспыхнувшим в этой стране антиамериканским восстанием. В момент объявления войны находившаяся на Кубе американская эскадра двинулась через Панамский канал на соединение с главными силами. Но именно в момент прохождения канала на флагманском линкоре «Оклахома» взорвалась мина, которую заложил дезертировавший накануне денщик-негр. Корабль затонул со всем экипажем, перекрыв канал. В это же время проживавшие в Сан-Франциско японские мигранты уничтожили на рейде дирижабль, привязанный к авианосцу.

Как можно заметить, фантазия писателя расходится с реальностью 1941 г., когда американский флот за несколько месяцев до войны был перебазирован от берегов Калифорнии в Пёрл-Харбор, а все проживавшие в США японцы были интернированы сразу после объявления войны.

Впрочем, автор позволил и американцам добиться невероятного в реальной войне успеха: скрытно подошедшая к побережью Японии американская подводная лодка артиллерийским огнем уничтожила воинский эшелон, при этом погибают находившиеся в поезде командующий и штаб армии, предназначенной для высадки на Филиппинах.

Главные силы американского флота прибыли на Гавайи, а затем вышли в море, направляясь к берегам Японии. Попытки японских субмарин атаковать эскадру оказались неудачны, эти субмарины были уничтожены. Американский флот имел значительное преимущество над японским, однако японские адмиралы решили дать генеральное сражение. Вскоре японская разведывательная эскадра в составе 8 крейсеров столкнулась с американской разведывательной эскадрой из 10 крейсеров и 2 авианосцев. Несмотря на явное превосходство противника и свои тяжелые потери, героически сражавшиеся японские моряки одержали победу, оба американских авианосца были уничтожены. Спустя несколько часов японский эсминец скрытно подобрался к еще одному американскому авианосцу и потопил его, после чего был уничтожен.

Из-за американских потерь в авианосцах генеральное сражение на следующий день началось в условиях превосходства японской авиации: 105 самолетов против 77 американских, тем более, что с аэродрома на близлежащем острове взлетело еще 63 японских самолета. Американские летчики сражались прекрасно, но все погибли, а без корректировки с воздуха оказался бесполезным и артиллерийский огонь. Большинство американских кораблей, в том числе флагманский, были уничтожены, оставшиеся сдались в плен. После этого США признали свое поражение и в качестве контрибуции отдали Японии Гавайские острова.

На деле артиллерийский огонь не играл в крупных морских сражениях на Тихом океане почти никакой роли: эти сражения велись на дистанции 200–250 километров. Огромная экономическая мощь США позволила им воссоздать разгромленный флот и переломить ход войны в свою пользу. Наконец, масштабы морского

сражения, разыгравшегося на страницах повести, оказались совсем крошечными по сравнению с реальными морскими сражениями Второй мировой войны: так, в сражении у Филиппинских островов 23–26 октября 1944 г. с обеих сторон участвовали 370 кораблей, в том числе 39 авианосцев, 21 линкор и более 2 тысяч самолетов [5; 312].

Подводя итоги, можно сказать, что военная фантастика является крайне недостоверной формой предвидения будущих вооруженных конфликтов. Авторы художественных произведений неминуемо оказываются перед соблазном отдать на страницах книги легкую победу своей стране или, в отдельных случаях, своему любимому роду войск. Это подтверждает пример отечественных и зарубежных военно-фантастических художественных произведений 1930-х гг., не имевших ничего общего с той реальностью, в которой развернулась Вторая мировая война.

Библиографический список

1. Беляев С.М. Истребитель 2Z. М.-Л.: Детиздат, 1939. 280 с.
2. Гельдерс. Воздушная война 1936 года: разрушение Парижа. М.: Воениздат, 1934. 160 с.
3. Дуэ Д. Господство в воздухе. Сборник трудов по вопросам воздушной войны. Пер. с итальянского. М.: Воениздат, 1936. изд. 2-е. 607 с.
4. История второй мировой войны. 1939 – 1945. т. 4. Фашистская агрессия против СССР. Крах стратегии «молниеносной войны». М.: Воениздат, 1975. 536 с.
5. История второй мировой войны. 1939 – 1945. Т. 9. Освобождение территории СССР и европейских стран. Война на Тихом океане и в Азии. М.: Воениздат, 1978. 576 с.
6. Павленко П.А. На востоке. М.-Л.: Детиздат, 1937. 380 с.
7. Советская военная энциклопедия. Т. 3. Гражданская война в США – Йокота. М.: Воениздат, 1977. 678 с.
8. Танк смерти: Советская оборонная фантастика 1928–1940. Сост. М. Фоменко. Б.м.: Salamandra P.V.V., 2015. 223 с.
9. Фукунага К. Записки о будущей японско-американской войне. М.: Воениздат, 1934. 143 с.
10. Шпанов Н.Н. Первый удар: повесть о будущей войне. М.: Воениздат, 1939. 136 с.

References

1. Belyaev S. M. Fighter 2Z. M.-L.: Detizdat, 1939. 280 p.
2. Gelders. The air war in 1936: the destruction of Paris. Moscow: Military Publishing, 1934. 160 p.
3. Due D. Domination in the air. A collection of writings on issues of the air war. Transl. from Italian. Moscow: Military Publishing, 1936. The 2nd publ. 607 p.
4. History of the Second World War. 1939 – 1945. V. 4. The fascist aggression against the USSR. The collapse of the strategy of “blitzkrieg”. Moscow: Military Publishing, 1975. 536 p.
5. History of the Second World War. 1939 – 1945. V. 9. The liberation of the territory of the USSR and European countries. The war in the Pacific and in Asia. – Moscow: Military Publishing, 1978. 576 p.
6. Pavlenko P. A. In the East. M.-L.: Detizdat, 1937. 380 p.
7. The Soviet military encyclopedia, vol. 3. The civil war in the United States – Yokota. M.: Military Publishing, 1977. 678 p.
8. Tank of death: Soviet defense fantasy 1928 – 1940. / comp. by M. Fomenko. – B. M.: Salamandra P. V. V., 2015. 223 p.
9. Fukunaga K. Notes of a future Japanese-American war. M.: Waegis., 1934. 143 p.
10. Shpanov N.N. The first blow: the story of a future war. Moscow: Military Publishing, 1939. 136 p.

АЛЕХИНА И.В.

кандидат филологических наук, доцент, кафедра истории русской литературы XI–XIX веков, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail:ir-alekhina@rambler.ru

ALEKHINA I.V.

Candidate of Philology, Associate Professor, Department of History of Literature of the XI–XIX centuries, Orel State University named after I.S.Turgenev
E-mail:ir-alekhina@rambler.ru

АВТОР И ГЕРОЙ В РАССКАЗЕ И.А. БУНИНА «В НЕКОТОРОМ ЦАРСТВЕ»

THE AUTHOR AND THE HERO IN I.A. BUNIN'S «IN A CERTAIN KINGDOM»

В статье рассматривается структура повествования, характеризуется герой рассказа. Также уделяется внимание роли приема сна, пушкинским реминисценциям. Устанавливается, что рассказ «В некотором царстве» строится как объективное повествование, в котором субъективный план героя отличен от авторского сознания.

Ключевые слова: герой, повествователь, автор, объективное повествование, рассказ, авторское начало.

The article considers the narrative structure, characterises the short story's hero. It also considers the role of the dream device, Pushkin's reminiscences. It determines that «In a Certain Kingdom» is made up as an objective narrative where the hero's subjective background is different from the author's mind.

Keywords: hero, narrator, author, objective narrative, short story, author's origin.

Рассказ И.А. Бунина «В некотором царстве» был опубликован в 1924 г. в № 1 (сентябрь) парижского журнала «Иллюстрированная Россия». Место и время написания рассказа, указанные в журнале, – «Приморские Альпы, 12.VIII. 1922» [1]. В современных изданиях рассказ приводится с датировкой «12 июля 1923 г.», от журнального окончательный вариант отличается стилистической правкой, незначительными сокращениями [2].

Этот краткий рассказ, созданный «на переломе» творческой и жизненной биографии Бунина, привлекает внимание исследователей своим новаторством и недостаточной изученностью. Е.В. Капинос, говоря о лиризме прозаического текста, о сконструированном по лирической модели «я» героя, называет «В некотором царстве» «прозаической балладой» и указывает на мотив сновидения, переключки с балладами Жуковского, принцип «балладности» в композиции, поэтике [5, с. 137]. Рассказ рассматривается Е.В. Капинос в контексте «ивлевского триптиха», включающего также «Граматику любви» и «Зимний сон», с общим «авторским персонажем», Ивлевым. Фамилию Ивлев, как следует из пояснения И.А. Бунина, писатель «произвел из начальных букв своего имени в моей обычной литературной подписи» [2, 667]. Ивлев, таким образом, воспринимается Е.В. Капинос как «авторский персонаж», alter ego, «лирический герой» Бунина.

В то же время признается несовпадение героя Бунина с авторским «я», его объективированность. А.К. Жолковский в статье ««В некотором царстве»: повествовательный тур-де-форс Бунина» считает Ивлева «квази-авторским» персонажем и различает «объек-

тивного», внешнего рассказчика, который отождествляется с переживающим влюбленность героем «лишь условно и временно» [3, с. 148]. А.К. Жолковский подчеркивает «импровизаторскую доминанту» повествования, свойственные именно герою, Ивлеву, мотивы «импровизаторства» и «подражательного желания» и напоминает, что «все драматические «события» развертываются исключительно в сознании Ивлева, хотя и подаются как якобы происходящие в действительности» [3, с. 150]. И если Е.В. Капинос называет Ивлева сновидцем, и поэтому рассказ – «многомерная композиция снов» [5, с. 129], то А.К. Жолковский считает, что в рассказе присутствует «онейрическая аура», но прямых указаний на сон Ивлева в нем нет [3, с. 162].

На своеобразное соотношение субъекта и объекта изображения в бунинском повествовании указывает Ю.В. Мальцев: «...объективность и субъективность неразделимы в чудесном сплаве», «лиризм, переплавленный в образ, выступает как объективное повествование» [4, с. 278]. В рассказе «В некотором царстве», пишет Ю. Мальцев, персонаж является «носителем авторского видения», в ходе работы Бунин прибегал к форме повествования от 1-го лица. В черновых вариантах первоначально повествование шло от 3-го лица, затем Бунин заменил форму повествования на «я», в окончательном же тексте обратился к «безличной» форме и «условному» Ивлеву, условность которого «нейтрализуется внутренней достоверностью сна-фантазии» [4, с. 280]. В черновом варианте, названном «Племянница», отметим, в свою очередь, прием сна был отчетлив, повествователь признавал, что это особая реальность сновидения: «Только для этой секунды создало во сне мое воображе-

ние всю эту зимнюю русскую дорогу, тройку, сани /.../, все то, что я видел с такой разительной живостью и так подробно» [Цитируется по: 4, с.280]. Основное в рассказе «В некотором царстве», по Ю. Мальцеву, – «утверждение, что фантазия часто реальнее самой жизни» [4, с. 283]. Таким образом, данный рассказ заставляет обращаться не только к текстологическим изысканиям, но и к вопросам структуры повествования, авторского начала и способов его выражения, при этом дискуссионным остается вопрос об «авторском» персонаже, соотношении субъективности и объективности. Попытки определить роль и функции приема сна также приводили к разным толкованиям смысла рассказа и его жанра.

Для бунинского рассказа, предметный, объектный план которого организован авторским видением, способом ощущения, чувствования окружающего мира, все же характерно наличие персонажа, который воспринимается как «не я», как объект изображения и чье мировосприятие, сознание не идентичны авторскому мировосприятию. Ощущения, переживания, слово героя все же воспринимаются как субъективность другого лица, герой показывается «со стороны» объективным повествователем.

«В некотором царстве» в черновых вариантах был рассказом о сновидении, в нем воплощалось особое онейрическое состояние сознания, причем «я» повествователя было приближено к авторскому «я». В журнальной публикации («Иллюстрированная Россия», 1924, №1) упоминание о сне сохранилось, но Бунин поместил его в своеобразный эпилог, отделенный графически от основного повествования: «Весь следующий день Ивлев проводит под неотступным чувством острой влюбленности к этой никогда и нигде не существовавшей чьей-то невесте, приснившейся ему ночью» [1, с.6]. Такое финальное именование произошедшего с Ивлевым сном лишает предшествующий текст однозначно сновиденческой окраски, в процессе чтения место и время, события рассказа воспринимаются как реальные. В окончательном варианте Бунин отказался от указания на сон, тем самым всем ощущениям, впечатлениям, переживаниям Ивлева было придано качество достоверности, объективной обусловленности. Введение в рассказ персонажа, Ивлева, отчетливо дистанцировало авторское «я». Бунин укрупнил «объективное» содержание рассказа, на первый план вывел Ивлева как создателя сюжета о племяннице, «автора» текста. Бунин пишет о сне-фантазии, родственном акту творчества, творческой грезе. Ивлев в окончательной редакции уже не сновидец, но творец, создающий свой мир – «некоторое царство» художественной реальности. Ивлев – носитель авторского видения мира, и в то же время он и объект изображения: мечтатель, «переписывающий» судьбу чьей-то чужой невесты и превращающий себя в удачливого героя истории.

Сигналом воображению, переплавляющему реальность, служит телеграфное сообщение о чужой женитьбе: «— Иван Сергеевич женится на Святках на племяннице лошади высланы...» [2, 257]. В телеграмме

субъект действия назван по имени, а племянница, напротив, безымянная, чья-то, и такое лишение имени, сведение к пассивной функции «племянницы» придает ей статус безгласной, покорной жертвы. Воображение героя преобразует обыденность, в которой Ивлев одинок и уже, очевидно, не столь молод, меняет ход событий, где готов свершиться мезальянс. Ивлев создает новую цепь событий – счастливый сюжет, дарующий ему и «черноглазой племяннице» взаимную любовь, общность воспоминаний, единство душевной жизни. Греза Ивлева воплощает то, чего он лишен в реальности, выполняет компенсаторную функцию.

Повествование «от Ивлева» отличается своевольным управлением героями и событиями, авторским произволом. Ивлев в данном случае всеведущий автор и творец событий. Он устраняет инициатора свадьбы, ведя «крепкую» пятидесятилетнюю тетку к месту и моменту ее смерти («И вдруг происходит то самое, страшное приближение которого уже давно предчувствовалось»), «за текстом» он оставляет жениха, Ивана Сергеевича, игнорируя его существование. В повествовании наблюдается также несогласованность точек зрения, неоправданные изменения ракурса изображения: соседствуют панорамные описания и крупные планы, изображение с позиции всеведущего повествователя и «глазами героя» с определенной точки зрения. В тексте ощущается соприсутствие разных субъектов повествования, так, сначала «Ивлев видит себя уже в дороге в глухой России, глубокой зимой», но затем следуют описания, приближенные к субъектному плану других лиц (крупные планы спины кучера, саней, в которых едут племянница и ее тетка). Описание обстановки прихожей в доме, раздевания тетки и племянницы дается сначала как бы без материального, физического присутствия Ивлева, объективно, но затем Бунин возвращается к этим же деталям, к этой же сцене, но уже в восприятии Ивлева. Пространственные и временные сдвиги, заданность событий – знаки «ивлевского» текста, в котором Ивлев – то повествователь-визионер, сторонний наблюдатель, то непосредственный участник действия. Ивлев – импровизатор, но, главное, он автор-демиург, а в кульминационный момент свидания наедине – главный герой, на которого обращен взгляд «черноглазой» племянницы, ее избранник.

Название рассказа, представляющее собой зачин волшебной сказки, в аспекте героя характеризует его склонность к фантазированию. В своем «некотором царстве» Ивлев подобен сказочному удалцу, которому удастся добиться желаемого, но в соответствии с жанровыми канонами сказки мы помним о фантастическом характере происходящего, неопределенности места и времени. «Некоторое царство» бунинского героя моделируется по тем же принципам, что иные миры романтиков, сам же Ивлев выступает освободителем «девы в беде» [4, с.160], влюбленным, жаждущим соединиться с «душой родной». Бунинский рассказ заставляет вспомнить о мечтателях-романтиках, возможно, Ленском, и о пушкинских «русских девах» – Людмиле,

Татьяне Лариной, героинях повестей и стихотворений. Пушкинская тема заявлена в самом начале бунинского рассказа, она дает толчок всему повествованию «от Ивлева».

Ивлев совпадает с Буниным в ощущении «чего-то псковского» и пушкинского, связанного с родиной, Россией. Этот пласт содержания, ностальгический для И.А. Бунина и, скорее, культурный для Ивлева, лежит в основе образов, мотивов, ассоциаций.

Написанный в эмиграции, рассказ И.А. Бунина очень русский по материалу. В нем воссозданы картины «глухой» деревенской России, «глубокой» зимы, причем все дается как непосредственные впечатления Ивлева, все переживается в настоящий момент: «Ивлев видит себя уже в дороге», «он видит, что вечереет, что к вечеру морозит...». «Псковское», «пушкинское» заявляет о себе в то мгновение, когда Ивлев прочитывает слова телеграммы и слышит, как телеграфист «странно кричит», «что это служебная тайна, что это псковская повесть Пушкина». В журнальной версии фраза была семантически более «темной» («это служебная тайна, посмертная псковская повесть Пушкина»), а в заключении рассказа говорилось, что Ивлева не оставляло чувство «непонятной радости», что какую-то роль в пережитом им играли «смутные воспоминания о временах Бориса Годунова и что-то псковское» [1, с.5, 6].

Все последующее за текстом телеграммы повествование есть уже вымысел, видение Ивлева, реальность сознания. О временах Годунова в окончательной редакции говорится косвенно («такой снежной зимы никто не запомнит со времен Бориса Годунова»), но прошлое, Годунов «дает этому зимнему русскому вечеру, снежным полям и лесам что-то дикое и сумрачное, угрожающее» [2, с.257]. Присутствовавшие в журнальном варианте эпитеты «древнее», «величавое» были заменены на определение «дикое». Детали описания, приметы места и времени: езда в санях на тройке, зимний вечер, снежные поля и леса, старинная деревенская усадьба – содержат скрытые цитаты, аллюзии, отсылающие к произведениям А.С. Пушкина, и не только к «Борису Годунову». В 1924 году, печатая этот рассказ, Бунин, возможно, помнит о столетии михайловской ссылки поэта, картины псковские, деревенские, столь близкие и родные, расширяют пушкинский контекст бунинского рассказа. «Псковское» закономерно связывается с пушкинским, ассоциативные комплексы слов «Святки», «женитьба» вызывают в памяти и деревенские главы «Евгения Онегина», и созданные в Михайловском стихотворения. В рассказе Бунина эмоциональному комплексу «дикое и сумрачное, угрожающее» противопоставлено предощущение праздника, святочного веселья: «Но в санях, среди прочих московских покупок к свадьбе и празднику, лежат удивительные шведские лыжи <...>. И это радует, обещает что-то такое, от чего замирает сердце» [2, 257].

Утверждение «псковская повесть Пушкина» ошибочно, его странность, неправильность – своего рода знак принадлежности сновидению Ивлева. Если придержи-

ваться сновиденческой трактовки рассказа, то изначально, с первых слов повествования Ивлев пребывает во сне, и все, в том числе и литературный ореол, подчинено «законам сна» [5, с.130]. Однако Бунин начинает рассказ с изображения сугубо обыденных предметов. Ритм фразы, изобразительные детали создают впечатление движения ленты телеграфа, складывающихся слов, которые читает Ивлев из-за плеча телеграфиста: «Бумажная лента медленно течет с аппарата возле мерзлого окна станционной комнаты – и буква за буквой читает Ивлев полные чудесного смысла слова...» [2, с.257]. Искусство Бунина-повествователя направлено на создание эффекта достоверности, вовлеченности читателя в происходящее. В тексте парадоксально сочетаются объективность изображения внешнего мира и лиризм, связанный с субъективностью персонажа, для Ивлева слова обычного, казалось бы, телеграфного сообщения полны дивного, «чудесного» смысла. Повествование одновременно рассчитано и на читательское сопереживание, соприсутствие, так как есть фокализация изображения, привязка к конкретной точке зрения и обращенность к читательскому опыту. Зачин бунинского рассказа выходит, таким образом, за рамки изображения лирических переживаний или индивидуального онейрического состояния. Важен переход, перемещение героя, а также читателя, из реальности в «некоторое царство», общность чувствования, припоминания. При этом неотчетливость границы яви и вымысла оправдана. Картины русской зимы, дороги, деревенской усадьбы созданы воображением Ивлева, но они узнаваемы читателем, достоверны.

Греза Ивлева – воспоминание о России, погружение в чарующий мир, в котором исправляется несовершенство настоящего, осуществляется желаемое. Литературный фон рассказа, действительно, многомерен, многозначен, это и баллады Жуковского, и стихотворения Пушкина («Зимний вечер», «Зима. Что делать...» и др.), и «Евгений Онегин», и рассказы Бунина, и мотивы чеховских рассказов (езда в санях в «По делам службы», раскутывание от шалей и шуб в «На пути»). Бунин наполняет ощущения, наблюдения героя собственным опытом, комплексом литературных, эстетических предпочтений, учитывая и жизненный опыт читателя, знакомого с русской зимой, деревенской Россией. Через псковское-пушкинское выражается национально-русское, народное. Для Ивлева, как и для автора «В некотором царстве», священны Россия, национальные предания, история и культура. И поэтому соединяются в художественном времени и пространстве бунинского рассказа Святки, «зимний русский вечер», «старинная деревенская усадьба», времена Годунова, пушкинская тема. Пушкинский «код» способствует созданию условного хронотопа. В бунинском рассказе совмещаются время Ивлева и давнее прошлое, мир пушкинский и приметы нового времени, действительность и вымысел.

Сближая, сталкивая прошлое и настоящее, мир литературы и реальность, И.А. Бунин характеризует героя

и действительность, которой он принадлежит, показывает, в соотношении с прошлым, современное состояние человека и мира. Ивлеву свойственно избегание реальности. Хотя он «делает, думает, говорит, читает» [2, с. 259], иллюзия грез для него предпочтительнее, весь следующий день Ивлев одержим чувством влюбленности в несуществующую племянницу, «их *общим* воспоминанием». Совершенно на определены в рассказе окружение, род занятий Ивлева, объективный повествователь никак не обозначает связи со средой, историческим временем и пространством, показывая героя, полностью сосредоточенного на своем внутреннем мире.

Мир, созданный Ивлевым, есть некая иная, предпочтительная, но, в то же время, искаженная реальность. Читатель ощущает условность, фантазмагорический характер происходящего, какую-то неподлинность, подменность, при этом однозначного оправдания алогизмов, анахронизмов их сновиденческим происхождением нет. Рассказывая об Ивлеве и его грезе, И.А. Бунин дает понять, что созданная героем история есть современная вариация на тему «псковской повести Пушкина». Влекущее начало, затаенная бойкость, притворство есть в племяннице, и этими свойствами ее наделил Ивлев, придумав ее именно такой. Ивлев как автор полностью игнорирует «какого-то» Ивана Сергеевича, устраняет, как «преграду», мешающую тетку. В сцене

свидания наедине Бунин дает в тоне субъективного восприятия героя описание оконного вида: «А в окно виден снежный двор, за ним, среди леса, блестящее снежное поле: из-за поля глядит, светит низкий лысый месяц» [2, с.258]. «Эта картина в окне» акцентирована, выделена и создана с точки зрения героя, в его тоне и духе. Ивлев видит «низкий лысый месяц». Если же обратиться к образу месяца, луны в «Евгении Онегине», в сценах, связанных с Татьяной Лариной, Святками, то это: «при вдохновительной луне», «печальная луна», «озарена лучом Дианы». В рассказе запечатлено «послепушкинское» состояние человека и литературы, мир, подобный «псковской повести Пушкина», но все же современный.

Рассказ производит сильный эффект совмещением сна-грезы Ивлева с достоверностью, объективностью изображения. Сновидение или греза наяву становятся способом ведения объективированного повествования, характеризующего героя. Ивлев остается внешним по отношению к автору персонажем, объектом изображения, но этот герой наделен родственной личности Бунина эмоциональной отзывчивостью, впечатлительностью, свойствами художнической натуры. Однако при этом Буниным запечатлены одиночество и неприкаянность как состояния души, неукорененность в действительности, неудовлетворенность окружающими некоторая ограниченность способности героя к мирообъемлющему зрению, сосредоточенность на своем «я».

Библиографический список

1. Бунин И.А. В некотором царстве // Иллюстрированная Россия. 1924. № 1. С.5-6.
2. Бунин И.А. В некотором царстве // Бунин И.А. Собр. соч.: В 6 т. / Ред. коллегия: Ю.В. Бондарев, О.Н. Михайлов, В.П. Рынкевич. М.: Художественная литература, 1987-1988 гг. Т. 4. С. 257-259.
3. Жолковский А.К. «В некотором царстве»: повествовательный тур-де-форс Бунина // Toronto Slavic Quarterly. 2014. №50. Fall. P. 147-166 // URL: http://sites.utoronto.ca/tsq/50/tsq50_zholkovsky.pdf (дата обращения: 16.11.2016).
4. Мальцев Ю.В. Бунин. Frankfurt/Main, Москва: Посев, 1994. 432 с.
5. Капинос Е.В. Формы и функции лиризма в прозе И.А. Бунина 1920-х гг.: диссертация... д-ра филолог.наук. Новосибирск, 2014. 332 с.

References

1. Bunin I.A. In a Certain Kingdom // Illustrirovannaya Rossia. 1924. No 1.P.5-6.
2. Bunin I.A. In a Certain Kingdom // Bunin I.A. Collected works in 6 volumes / Editorial Staff: Yu.V. Bondarev, O.N. Mikhailov, V.P. Rynkevich. M.: Khudozhestvennaya Literatura, 1987-1988. V.4. Pp.257-259.
3. Zholkovsky A.K. In a Certain Kingdom: Ivan Bunin's narrative tour de force // Toronto Slavic Quarterly. 2014. № 50.Fall. Pp. 147-166 // URL: http://sites.utoronto.ca/tsq/50/tsq50_zholkovsky.pdf (date of reference: 16.11.2016)
4. Maltsev Yu. V. Bunin. Frankfurt/Main, Moscow: Posev, 1994. 432 p.
5. Kapinos E. V. Forms and functions of lyricism in Bunin's Prose of the 1920th; doctoral dissertation, philology. Novosibirsk, 2014. 332p.

УДК 811.161.1

UDC 811.161.1

АЛЁШИНА Л.В.

доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой книжного дела, русского языка и методики его преподавания, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: alyoshinalv@mail.ru

ALEOSHINA L.V.

Doctor of Philology, Professor, Head of the book industry, Russian language and its teaching methods, Orel State University named after I.S. Turgenev
E-mail: alyoshinalv@mail.ru

СЕМАНТИЧЕСКИЙ ОБЪЕМ АНТРОПОНИМОВ В ЯЗЫКЕ И РЕЧИ

SEMANTIC SCOPE OF ANTHROPONYMS IN LANGUAGE AND SPEECH

В статье рассматриваются точки зрения на семантическую структуру онимов, предлагается трактовка семантического объёма антропонимов с учетом их вхождения в общий и индивидуальный язык. Обосновывается положение о том, что семантика антропонимов, связанных для языковой личности с определённым референтом, включает коннотации, выступающие в роли внутреннего предиката, что делает их ключевыми элементами дискурса.

Ключевые слова: имена собственные, антропонимы, коннотация, предикат, индивидуальный язык, идиолект.

The article deals with the viewpoint on the semantic structure of proper names and offers a new interpretation of the semantic volume of anthroponyms based on their occurrence in both common and individual speech. The article substantiates the position that the semantics of anthroponyms is related to the speech of the person with a particular referent, includes connotations acting as an internal predicate which defines them as the key elements of the discourse.

Keywords: proper names, anthroponyms, connotations, predicate, individual speech, idiolect.

Имена собственные являются объектом рассмотрения особого раздела языкознания – ономастики. Наиболее дискуссионным является вопрос о специфике семантической структуры имен собственных в отличие от имен нарицательных. Анализ позиций, занимаемых разными лингвистами, позволяет выделить основные подходы к решению этой проблемы. Поскольку об этом писали многие, мы предельно кратко осветим историю вопроса.

Давнюю историю имеет взгляд на имена собственные как на лексические единицы, призванные только выделять предметы из ряда однородных, при этом не называя их, т.е. не выполняя номинативной функции, что не позволяет говорить о наличии у онимов лексического значения. Приверженцы такого подхода, как правило, отказывают онимам и в способности выполнять семасиологическую функцию (выражать понятия). В частности, такая трактовка имён собственных была дана английским логиком XIX в. Джоном Стюартом Миллем, который полагал, что «собственные имена ничего не коннотируют и, строго говоря, не имеют значения» [10, с.56].

Эту точку зрения поддерживают многие ученые, как зарубежные, так и отечественные. Так, Е.М. Галкина-Федорук утверждает, что «имена собственные не включают в себе ни понятия, ни значения. Они являются только различающим знаком» [5, с.53]. Об отсутствии связи имен собственных с понятием и всецелой обращен-

ности их к предметному миру говорили А.А. Белецкий, Н.Д. Арутюнова и другие. [2, с.12; 1, с. 3].

Реформатский, отказывая онимам в связи с понятием, не отрицал наличия у них значения, которое, по мнению ученого, сводится к выполнению ими номинативной функции. «Собственные имена имеют значение (иначе зачем же они существовали бы в языке?), но значение собственных имен исчерпывается их номинативной функцией, их соотношением с называемой вещью (точнее: классом вещей)» [9, с.61]. Однако если согласиться, что онимы соотносятся не только с конкретной вещью, но и с классом вещей, то надо признать и наличие у этой группы лексики связи с понятием.

Некоторые ученые, наоборот, считали, что имена собственные имеют больший семантический объём, чем нарицательные, поскольку их значение включает в себя эскралингвистическую составляющую. Такую трактовку можно найти в работах современника Дж.Ст. Милля Х. Джозефа, а также у О. Есперсена, Е. Гродзинского и другие [10, с.60; 3, с.12, 14-16].

Бондалетов, автор учебного пособия «Русская ономастика», проанализировав крайние подходы к природе онимов, резюмирует: «У одних имена собственные оказались лишь опознавательными этикетками («крестиками», «царапинами»), и произошло это из-за полного невнимания к их реальной (речевой) жизни, у других — словами с перегруженной семантикой (включающими всю энциклопедическую информацию или все «мои»

сведения об их носителях) — по причине полного невнимания к их языковому статусу, т. е. к их месту и значению в языке как коммуникативно-знаковой системе» [3, с.24].

Полярные точки зрения обусловлены объективной сложностью природы онимов, осмыслить которую пытаются лингвисты, занимающие взвешенную позицию в этом вопросе.

Так, Л.А. Булаховский отмечал, что имена собственные, «конечно, менее, чем слова нарицательные, способны быть средством обобщения; их задача как раз останавливать внимание на индивидуальном... Но и собственные имена как слова обобщают в том смысле, что указывают своей природой определенной части речи и т.п. на принадлежность понятия к той, а не другой сфере восприятия» [4, с.17].

Нам близка позиция В.А. Никонова, который подчеркивает: «Личное имя Елена включает понятия «человек», «женщина» и многие другие, а кроме того, еще и понятие о конкретной, «вот этой» личности. Собственное имя одновременно и вводит в ряд, и различает внутри ряда» [Никонов, с. 246]. Подобный взгляд на онимы находим в работах Л.М. Щетинина, Л.В. Щербы и других.

Арутюнова вносит еще один критерий разграничения онимов и апеллятивов, учитывая возможности языковых единиц выполнять в предложении две коммуникативные функции: идентифицирующую и предикативную. При этом выделяются, с одной стороны, «моnofункциональные знаки, осуществляющие либо только идентифицирующую (имена собственные, дейктические слова), либо только предикативную функцию», т.е. прилагательные, глаголы, которые «по типу своего значения (выражение признака) обычно берут на себя роль сообщаемого», с другой стороны, бифункциональные знаки, способные играть любую из этих ролей». В роли последних способны выступать имена нарицательные, денотативные возможности которых «обеспечиваются тем, что их значение описывает некоторые свойства предметов. Идентифицирующие дескрипции поэтому легко преобразуются в ...предикаты классифицирующего типа» [1, с. 3-4]. Проанализировав особенности идентифицирующих и предикативных языковых единиц, ученый приходит к выводу: «В разряде названий лица на одном полюсе сосредоточены имена собственные, способные только удостоверить личность референта, на другом — имена качественные, приспособленные к предикативности» [1, с.63].

Однако антропонимы, связанные в сознании носителя языка с определенным референтом, не просто удостоверяют его личность, но обязательно содержат в своей семантике коннотации, связанные с субъективной оценкой говорящим обозначаемого лица. Так, зная содержание романа Н.С. Лескова «На ножах», мы можем построить следующие высказывания о некоторых его героях: «Горданов замышляет преступление» = «Горданов, этот подлец, готовый на все, замышляет преступление», «Висленев является игрушкой в руках

Горданова» = «Висленев, этот бесхарактерный, недалекий человек, является игрушкой в руках Горданова», «Синтянина держится в достоинстве в любой ситуации» = «Синтянина, эта умная, сильная, порядочная женщина, держится в достоинстве в любой ситуации» и т.п. Таким образом, антропонимы, оставаясь идентифицирующими единицами, заключают в своем значении оценочные компоненты, выступающие в роли скрытого, внутреннего добавочного предиката. В других конструкциях они могут выступать в роли основного предиката: «...все было полно одним Иваном Петровичем — этим веселым, живым человеком...» (Н.С. Лесков, рассказ «Белый орел»). Наличие этого субъективно-оценочного компонента (=внутреннего предиката) и делает антропонимы ключевыми элементами дискурса. Таким образом, имена собственные, в частности, антропонимы, следуя терминологии Н.Д. Арутюновой, следует признавать полифункциональными.

Противоречия в характеристике имен собственных в значительной мере снимают учет того факта, что особенности в значении и функционировании имен собственных коренятся в одновременной принадлежности их языку и речи. Не случайно О. Есперсен критиковал Милля и его последователей, которые «слишком много внимания уделяли тому, что можно назвать словарным значением имени, и очень мало занимались его контекстуальным значением в той конкретной ситуации, в какой оно произносится и пишется» [6, с.71].

Учет не только языковой, но и речевой принадлежности имен собственных приводит к признанию их понятийности и А.В. Суперанскую. В монографии «Общая теория имени собственного» ученый отмечает: «Было бы неверным считать, что собственные имена не связаны с понятиями вообще. Верно лишь то, что они часто «отмежевываются» от понятий тех нарицательных, которые послужили в свое время основой номинации. Но каждое имя связано с родовым определяемым (город, река, юноша...), без связи с понятием которого оно не может функционировать в речи» [10, с.266]. При этом А.В. Суперанская считает, что «собственные имена обретают свое значение (а вместе с тем и значимость) лишь при установлении их связи с объектами и лишь тогда становятся языковыми знаками» [10, с.136]. Таким образом, право вхождения в общий язык признается только за онимами, прочно связанными в сознании носителей языка за определенным денотатом (выдающимися личностями, всемирно известными географическими объектами).

Нам близка другая точка зрения, согласно которой все онимы следует считать единицами языка в качестве носителей общих понятий. Прежде всего, это понятие о том, что денотат данного антропонима — человек, зачастую и понятие о поле (хотя информация о половой принадлежности может быть и не выражена, см. такие имена, как Саша, Валя, Ника и другие., фамилии типа Карпенко, Черных, Дурново и другие). Отметим, что иногда понятие может расширяться до представления о живом существе вообще, так, имена Машка,

Зойка, Майка, Борька и другие могут принадлежать и людям, и животным, например, выступать в качестве кличек. Такую позицию занимают В.А. Никонов, В.Д. Бондалетов и другие [8, с.246; 3, с.20].

По сути, все современные лингвисты, освещающие вопрос об именах собственных, так или иначе приходят к необходимости учитывать специфику этой группы лексики, проявляющуюся в принципиальном различии семантического объема онимов в языке и речи. Так, Н.Д. Арутюнова подчеркивает, что имя собственное (кроме имен выдающихся личностей) существует в языке вне непосредственной, прямой связи с денотатом, в конкретном же речевом акте «денотативное наполнение идентифицирующей дескрипции, т.е. ее переменное (речевое) содержание, соответствует тому представлению о референте, которое является постоянным спутником имени собственного» [1, с.3].

Однако и наиболее принятый в современном языкознании дифференцированный подход к именам собственным в зависимости от того, идет ли речь об их языковом или речевом статусе, также не снимает всех противоречий. Считаем, что разрешению проблемы должно способствовать выявление роли имени собственного в индивидуальной языковой картине мира, в индивидуальном языке конкретной языковой личности. Этот вопрос пока находится на периферии исследовательских интересов. В то же время, на наш взгляд, характеристика антропонимов в общем и индивидуальном языке принципиально отличается.

Лингвисты, обращающиеся к проблемам ономастики, в частности, антропонимики, неизбежно приходят к необходимости говорить о различном семантическом наполнении имен собственных, функционирующих а) вне связи с носителем; б) как имя конкретного человека, известного достаточно узкой группе лиц; в) как имя выдающейся, общеизвестной личности. Н.Д. Арутюнова прослеживает три возможные стадии в функционировании онимов: «Пока имя собственное не закреплено за конкретным объектом, оно незначимо, но коль скоро оно получило своего носителя, оно окутывается ассоциациями, создающими образ референта имени. С именем начинают связываться разнородные сведения о номинанте, впечатления от него, его внешний вид, эмоциональное отношение, им вызываемое и т.п. ...Однако если за именем закрепляется обозначение стабильной совокупности признаков, оно может стать нарицательным...» [1, с.24-25]. Считаем, что такая градация правомочна, но не исчерпывающа, так как проводится без учета вхождения имени собственного в общий и индивидуальный язык.

Возьмем имя, существующее «само по себе», не прикрепленное к конкретному носителю. Для общего языка такое имя предельно асемантично, оно сохраняет лишь связь с наиболее общими понятиями (человек, мужчина, женщина). Не то в индивидуальном языке. В личностной языковой картине мира любое имя, даже лишенное связи с денотатом, в большей или меньшей степени «обрастает» коннотациями, имеющими ас-

социативную природу. Это могут быть ассоциации с носящими данное имя знакомыми людьми, с историческими личностями, героями литературных произведений, фильмов, песен, опер и т.п. Это может быть восприятие уместности имени в данной языковой среде и связанное с этим представление, как правило, оценочное, о тех, кто мог выбрать имя, чем-либо нарушающее нормы, сложившиеся в языковом коллективе на определенный исторический момент. Наконец, это может быть эстетическое восприятие имени на уровне «нравится – не нравится», «благозвучное – неблагозвучное», «мягкое, мелодичное – грубое, резкое» и т.п. Именно эти факторы оказывают наиболее существенное влияние на выбор имен для новорожденных.

Таким образом, даже «в чистом виде», вне носителя, имя собственное рождает у языковой личности определенные ассоциации, т.е. уже не является для него абсолютно формальной меткой. Не случайно при знакомстве люди в первую очередь узнают имена друг друга. Показательна сцена из сказки Н.С. Лескова «Час воли божией»: *Разлюляй... сказал ему по-учтивому: – Помогай господь тебе, дедушка! Старик отвечает: – Будь и ты здоров, **Какойто Какойтович**, и скажи, как тебя зовут иначе? Разлюляй ему назвал. – Хорошо, – говорит старичок, – Разлюляй – имя веселое; да скажи-ка мне, Разлюляй, для чего ты здесь измигульничаешь, зачем у нас по лесу шляешься?* На первый взгляд, неважно, как называть случайного прохожего, о котором по сути ничего неизвестно. Однако употребляя квазиантропоним **Какойто Какойтович**, созданный на базе неопределенного местоимения, т.е. предельно асемантичного слова, лесковский герой подчеркивает то обстоятельство, что ему необходимо узнать имя собеседника как некую точку отсчета, с которой начинается знакомство.

В индивидуальном языке антропоним, прочно связанный с конкретным референтом, не менее семантически насыщен, чем имя выдающейся личности в общем языке, поскольку референт имени собственного занимает некое место в картине мира языковой личности, что обуславливает определенные индивидуальные коннотации. Как для языкового коллектива в целом общеизвестные имена несут за собой шлейф устойчивых ассоциаций, зачастую при этом вступая в синонимические связи с именами нарицательными (Рокфеллер – богач, Бриджит Бордо – красавица, Дмитрий Лихачев – интеллигент), так же имена знакомых людей связаны для каждого из нас с не менее стабильной совокупностью признаков.

Представим нашу трактовку места и роли антропонимов в общем и индивидуальном языке.

В общем языке считаем возможным выделить две группы антропонимов. Одна из них определяется нами как национальный антропологический инвентарь, представленный, в частности, в словарях личных имен и фамилий. Антропонимы именно этой группы предельно асемантичны, они характеризуются лишь самой общей связью с понятием о лице, возможно, о лице определенного пола. Способностью к переходу в разряд имен

нарицательных отмечены здесь имена, которые при определенных условиях могут обозначать всех представителей данной нации (Иван – русский, Наташа – русская девушка, женщина, фриц – немец).

Другая группа составляет национальный антропологический фонд, единицы которого прочно связаны в сознании большинства носителей данного языка с экстралингвистическими энциклопедическими знаниями о референте имени, а зачастую и с его оценкой. При этом референтом может быть как реальная личность (Наполеон, Пушкин, Сталин), так и знаковый литературный герой (например, Печорин, Плюшкин, Обломов). Подобные антропонимы, по справедливому замечанию Ю.Н. Караулова, должны рассматриваться «как кандидаты на «места» национальной памяти. Наиболее обоснованно на такую роль могут претендовать некоторые имена собственные, прежде всего топонимы и антропонимы, которые отражают соотносимые с историей народа и его культуры внеязыковые, экстралингвистические данные» [7, с.147]. Для антропонимов этой группы типична тенденция к переходу в нарицательные, именно они становятся производящей базой для от антропонимических производных.

Таким образом, в общем языке имеется два семантических полюса антропонимической лексики: онимы минимально значимые, преимущественно понятийные и сверхзначимые, семантическая структура которых включает денотативные и коннотативные семы.

В индивидуальном языке, по нашему мнению, можно выделить три группы антропонимов.

Во-первых, каждый носитель языка имеет представление об антропонимах национального инвентаря, которые и составляют его личный антропонимический инвентарь. В отличие от антропонимов – единиц общего языка, они, будучи прежде всего связанными с понятиями, в то же время связаны в индивидуальной языковой картине мира с определёнными ассоциациями (это могут быть представления о благозвучности – неблагозвучности, порой даже о неприличности имени или фамилии, это может быть корреляция с конкретным носителем имени).

Во-вторых, в идиолекте индивидуума представлены антропонимы из общего национального фонда, референт которых данной языковой личности в той или иной степени известен. Это имена выдающихся личностей, героев художественных произведений – по Караулову, «места» национальной памяти». Совокупность этих имен собственных образует индивидуальный антропонимический фонд носителя языка.

В-третьих, в индивидуальном языке каждого индивидуума огромна роль имен людей, с которыми он лично знаком. Эти антропонимы прочно связаны в сознании индивидуума с его представлениями о номинанте, т.е. настолько содержательны, насколько это возможно для онимов. Единицы этой группы функционируют в дискурсе определённого круга носителей языка и могут выступать в качестве производящей базы окказиональных производных, понятных всем, кто знаком с носителем имени.

Особое место в последней группе антропонимов занимают прозвища, которые по природе своей являются коннотирующими именами, поскольку даются на основании особенностей, отмечаемых окружающими в поведении, внешности или речи обозначаемого лица. Это справедливо и по отношению к «говорящим» именам литературных героев, поэтому прозвища и «говорящие» имена занимают промежуточное положение между онимами и апеллятивами, обозначающими лицо по какому-либо признаку.

Все вышесказанное о специфике функционирования имен собственных в общем и индивидуальном языке распространяется на образованные от них производные, поскольку семантика любого отантропонимического образования включает в себя экстралингвистические знания о носителе имени, выступающего в роли производящего. Причём в индивидуальном языке могут быть представлены только производные от антропонимов, входящих в идиолект носителя языка.

Таким образом, антропонимы, входящие в индивидуальный язык и являющиеся компонентами идиолекта, характеризуются принципиальной смысловой наполненностью для конкретной языковой личности.

Библиографический список

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. М.: Языки русской культуры, 1999. 896 с.
2. Белецкий А.А. Лексикология и теория языкознания (ономастика). Киев: Изд-во Киевского ун-та, 1972. 209 с.
3. Бондалетов В.Д. Русская ономастика. М.: Просвещение, 1983. 224 с.
4. Булаховский Л.А. Введение в языкознание. Ч.II. М.: Учпедгиз, 1953. 177 с.
5. Галкина-Федорук Е.М. Слово и понятие. М.: Учпедгиз, 1956. 54 с.
6. Есперсен О. Философия грамматики. М.: изд-во иностр. литературы, 1958. 404 с.
7. Караулов Ю.Н. Активная грамматика и ассоциативно-вербальная сеть. М.: Русский язык, 1999. 180 с.
8. Никонов В.А. Имя и общество. М.: Наука, 1974. 278 с.
9. Реформатский А.А. Введение в языковедение. М.: Просвещение, 1967. 542с.
10. Суперанская А.В. Общая теория имени собственного. М.: Наука, 1973. 366с.

References

1. Arutyunova N.D. Language and the world of man. Moscow: Languages of Russian culture, 1999. 896 p.
2. Bielecki A.A. Lexicology and theory of linguistics (onomastics). Kiev: Publishing house of Kiev University, 1972. 209 p.
3. Bondaletov V.D. Russian onomastic science. M.: Education, 1983. 224 p.
4. Bulakhovskiy L.A. Introduction to linguistics. Part II. M.: Uchpedgiz, 1953. 177 p.
5. Galkina-Fedoruk E.M. The Word and the concept. M.: Uchpedgiz, 1956. 54 p.

6. *Jespersen O.* the Philosophy of grammar. M.: publishing house of foreign. literature, 1958. 404 p.
 7. *Karaulov Y. N.* Active grammar, and associative-verbal network. M.: Russian language, 1999. 180 p
 8. *Nikonov V.A.* Name and society. M.: Nauka, 1974. 278 p
 9. *Reformatsky A.A.* Introduction to linguistics. M.: Education, 1967. 542 p.
 10. *Superansky A.V.* General theory of a proper name. M.: Nauka, 1973. 366 p.
-
-

АНТОНОВА М.В.

доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой истории русской литературы XI-XIX веков, Орловский государственный университет имени И.С.Тургенева

E-mail: gavrila05@yandex.ru

ПУЗАНКОВА Е.Н.

доктор педагогических наук, профессор, директор департамента научно-методической и издательской деятельности, Орловский государственный университет имени И.С.Тургенева

E-mail: 79058562607@yandex.ru

ANTONOVA M.V.

Doctor of Philology, Professor, Head of Department of history of Russian literature of XI-XIX centuries, Orel State University named after I. S. Turgenev

E-mail: gavrila05@yandex.ru

PUZANKOVA E.N.

Doctor of Pedagogics, Professor, Director of the Department of scientific-methodical and publishing activities, Orel State University named after I.S.Turgenev

E-mail: e.puzankova@univ-orel.ru

ВКЛАД ОРЛОВСКИХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ В РАЗВИТИЕ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ

CONTRIBUTION OF OREL RESEARCHERS TO THE DEVELOPMENT OF RUSSIAN LITERATURE

Данная работа представляет собой очерк истории развития литературоведческой науки в Орловском крае, начиная с исследователей литературы и фольклора XVIII-XIX вв. и заканчивая современными научными литературоведческими школами, действующими в Орловском государственном университете.

Ключевые слова: литературоведение, фольклористика, история науки, научное направление, научная школа.

This paper is a sketch of the history of the development of literary science in Orel region, starting with the researchers of the literature and folklore of the XVIII-XIX centuries and ending with contemporary academic literary schools in Orel State University.

Keywords: literary criticism, folklore studies, history of science, scientific direction, scientific school.

Общеизвестно высказывание Лескова о том, что «Орел на своих мелких водах вспоил столько русских литераторов, сколько не поставил их на службу Отечества ни один другой русский город». Действительно, в библиографическом словаре «Писатели Орловского края», изданном в 1981 году [См.: 1], представлено около 200 имен орловских литераторов. К настоящему времени эта цифра возросла, так как не только появились новые современные таланты, но и восстановлены несправедливо забытые имена.

Обращает на себя внимание, что в Словаре, упомянутом нами, имеются словарные статьи, посвященные литературоведам, исследователям отечественной и зарубежной литературы. В определенном смысле это справедливо, так как филологи-литературоведы если и не могут быть причислены собственно «писательскому цеху», то, несомненно, близки к нему. Однако и определенный водораздел провести необходимо, и о вкладе орловцев в отечественную и мировую науку о литературе следует говорить особо.

История орловского литературоведения еще не написана, она ждет своего исследователя. Однако поставимся в настоящем обзоре наметить некоторые вехи. Напомним, что применительно к историко-культурной ситуации XVIII – рубежа XIX-XX вв. мы используем понятие Орловский край, имея в виду территорию

в границах Орловской губернии, которая включала в себя ряд районов нынешних Брянской, Липецкой, Калужской областей. Что касается собственно орловского литературоведения, то есть деятельности исследователей литературы, живших и живущих, работавших и работающих именно в Орле, то мы достаточно хорошо представляем его примерно с начала 60-х годов XX века. Относительно более раннего времени наши знания ограничиваются по сути дела именно вкладом орловцев в развитие филологической науки, то есть, по большей части, мы можем представить себе жизнь и деятельность литературоведов, краеведов и фольклористов, уроженцев Орла и Орловской губернии, которые трудились в российских столицах, либо лиц, которые в течение определенного периода времени проживали в Орловском крае, но чьи научные исследования имели общерусское значение. Поэтому первую часть настоящей работы мы хотели бы посвятить обзору персоналий.

И начать можно с обращения к весьма неоднозначной фигуре Екатерининской эпохи – Григорию Николаевичу Теплову (1711-1779). Как известно, он был близок к Екатерине II, в Академии Наук прошел всю служебную лестницу – от переводчика до Президента, получил звание сенатора. Формально с Орловским краем его связывает только то, что он время от времени наведывался в свое имение Молодовое Карачевского

уезда. Г.Н. Теплов был энциклопедически образован, выступал как писатель и философ [2]. Литературоведам же особенно интересно то, что он составил два трактата, посвященных стихотворству: «Рассуждения о начале стихотворства» и «О качествах стихотворства рассуждение» [3].

В 1792 году в Ельце Орловской губернии родился Константин Федорович Калайдович. Он прожил очень короткую жизнь – всего 40 лет, но его вклад в развитие отечественной литературной медиевистики трудно переоценить. Именно К.Ф.Калайдович издал, а значит, ввел в научный оборот совершенно забытые в те времена произведения древнерусской словесности, которые составляют ее честь и славу: «Поучение епископа Луки Жидяты», «Русскую Правду» по списку XIII века, «Послание митр. Никифора к Владимиру Мономаху», «Послание митр. Иоанна к Иакову черноризцу», рукопись Кириши Данилова «Древняя российская стихотворения», «Изборник Святослава 1073 г.», списки сочинений Иоанна Экзарха, Кирилла Туровского, Послание митр. Никифора Владимиру Мономаху, Слово Даниила Заточника, Вопросы Кирика, Послание Симона к Поликарпу и многое другое [См., например: 4]. Это был настоящий жизненный подвиг и в то же время огромный шаг в развитии нашей филологии [5].

Научные интересы родившегося во Мценске в 1845 году члена-корреспондента Академии наук Александра Ивановича Кирпичникова (1845-1903) были более широкими: от Кудруны и греческого романа до новой русской литературы, то есть литературы XIX века. А.И. Кирпичников с 1889 года был деканом историко-филологического факультета, а затем помощником ректора Московского университета. Одновременно он работал хранителем древностей, затем библиотекарем Руманцевского музея, состоял в Обществе любителей русской словесности в качестве товарища председателя. Основная тема его исследований – всеобщая история литературы, многие его труды посвящены средневековой литературе – западной, византийской, русской, под его редакцией вышли 2, 3 и 4 тома «Истории русской литературы» в 1885-1892 годах. А.И. Кирпичникова интересовали и немецкий эпос, и греческий роман, и легенда о Егории Храбром, и творчество Писемского, Достоевского, Толстого [6].

Проблемы средневековой литературы были близки и Ивану Евсеевичу Евсееву (1868-1921), известному российскому библеисту. Главные его работы связаны с книгами пророка Исаии и Даниила и их рецепцией в древне-славянской книжности. Для нас важно то обстоятельство, что И.Е. Евсеев в 1904-1906 гг. был инспектором Орловской духовной семинарии. Именно благодаря его археографической деятельности был составлен весьма важный труд, не утративший своего научного значения и доныне, – «Описание рукописей, хранящихся в орловских древнехранилищах» (Орел, 1905-1909).

Всероссийскую известность получили в XIX веке орловские фольклористы. В первую очередь, следует

упоминать Петра Васильевича Киреевского (1808-1856), который посвятил свою жизнь Собранию российских песен, не утратившему своего значения и доныне. Он выступал не только как фольклорист, но и как знаток русской и зарубежной литературы, переводчик.

Несомненно, следует вспомнить Павла Ивановича Якушкина (1822-1872), первого профессионального собирателя народного творчества, который заложил основы полевой фольклористики в России. Он родился в имении Сабурово Малоархангельского уезда, и собирательская его работа проходила, в том числе, и на территории Орловской губернии [8].

Как фольклорист и этнограф получил известность и Михаил Александрович Стахович (уроженец Елецкого уезда) (1819-1858). Его первым печатным изданием стало «Собрание русских народных песен», которое он посвятил своему учителю Петру Киреевскому [9].

Традиции Киреевских и Якушкина продолжил в своей деятельности орловский писатель Иосиф Федорович Каллиников (1890-1934), который по заданию Академии наук провел несколько фольклорно-этнографических экспедиций в Орловской губернии [10]. Архивы его полевых исследований, хранящиеся в РГАЛИ, до сих пор известны только специалистам и ждут своего публикатора.

И закончить обзор орловских фольклористов хотелось бы обращением к деятельности Валерия Николаевича Ляковского (1858-1939). Он родился в Москве, но в 1882 году переехал в Орел и свою жизнь связал с нашим краем. Он купил бывшее имение братьев Киреевских Киреевку и занимался кропотливым изучением уникальных документов, хранившихся в усадебной библиотеке, что позволило ему создать один из первых трудов, посвященных жизни и деятельности братьев Киреевских [11].

Что касается орловских исследователей русской и зарубежной литературы в XIX–первой половине XX вв., то здесь наши знания более скудные. Так, не изучено наследие орловских педагогов и филологов Петра Андреевича Азбукина и Ивана Михайловича Белоруссова. Думается, что архивные изыскания позволят выявить и другие, новые имена.

Тем не менее следует обязательно в нашем обзоре упомянуть автора многочисленных работ, посвященных русской словесности, члена редколлегии Полного собрания сочинений Л.Н. Толстого Владимира Федоровича Саводника (1874-1940), уроженца г. Ливны, получившего классическое образование в Первой орловской гимназии, а также знатока музыки, литературы и математики, внесшего огромный вклад в развитие чеховедения, Александра Романовича Эйгеса (1880-1944), уроженца Орла.

Орел гордится тем, что он стал родиной Михаила Михайловича Бахтина (1895-1975), что здесь некоторое время жил и работал Николай Иосифович Конрад (1891-1970).

Н.И. Конрад, по официальной версии, переехал в Орел к родителям в 1918 году в связи с болезнью, и

принял активное участие в организации в 1919 году пролетарского университета имени товарища Бубнова, с которого, собственно, и начинается история университетского образования в нашем регионе. Н.И. Конрад стал ректором университета, вел занятия, занимался научной работой, организовал издание «Записок Орловского университета».

Как литературовед, библиограф, знаток творчества Тургенева известен создатель и первый хранитель музея И.С. Тургенева Михаил Вениаминович Португалов (1879-1927).

Вторая половина XX века на Орловщине ознаменовалась активизацией литературоведческих изысканий, которые проводились исследователями, проживавшими в Орле. Времени с начала 50-х годов прошлого века до наших дней мы посвятим вторую часть своего обзора.

Бурному развитию литературоведения в нашем регионе немало способствовали те связи, что были установлены филологами-орловцами, работавшими к тому времени в Москве и Санкт-Петербурге. К таковым можно отнести Валерия Яковлевича Кирпотина (1989–1997), который провел юношеские годы в Орле, закончил здесь гимназию, работал после гражданской войны и впоследствии писал, что годы, проведенные в Орле, «оказались решающими» для его «духовного формирования» [Цит. по: 12].

Никогда не порывала связей с Орлом и родным Болховом Ксения Дмитриевна Муратова (1904-1998), которая долгие годы трудилась в Пушкинском Доме в Санкт-Петербурге [13].

Большое влияние на развитие орловского литературоведения оказала традиция, заложенная изначально Музеем И.С.Тургенева, а именно – проведение научных конференций совместно с ведущими научными центрами России, в первую очередь, с Институтом русской литературы (Пушкинским Домом). Уже с середины 50-х годов в музее начинают проходить Всероссийские научные сессии, посвященные изучению писателей-орловцев, а затем к этому движению присоединяется и кафедра литературы Орловского государственного педагогического института. Сегодня традиция научных встреч на Орловской земле реализована максимально широко и всеобъемлюще. Ежегодно (а иногда и несколько раз в год) проходят как конференции, имеющие комплексный характер, так и посвященные персоналиям, или определенным научным проблемам и отраслям литературоведческого знания.

Вторая половина XX века также ознаменована появлением и развитием литературоведческих школ на Орловщине.

На сегодняшний день старейшей литературоведческой школой Орловщины является научная школа Галины Борисовны Курляндской, которая, действительно, сказала новое слово в изучении романтического и реалистического начала в творческом наследии Тургенева [14]. Именно в ее трудах впервые в советском литературоведении был поставлен и до определенной степени разрешен вопрос о религиозно-нравственных

исканиях Достоевского и Толстого [15, 16]. На кафедре истории русской литературы XI-XIX вв. Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева работают Л.М. Петрова, Е.М. Конышев, А.А. Бельская, прошедшие научную школу Г.Б. Курляндской. Их литературоведческие труды посвящены сравнительно-историческому, сравнительно-типологическому и историко-генетическому исследованию творчества русских писателей-классиков: Тургенева, Лескова, Гончарова, Достоевского, Толстого, Пушкина, Лермонтова, Гоголя, Пришвина. Учеником и последователем Г.Б. Курляндской были Олег Николаевич Осмоловский, исследователь русского философского романа, Наталья Александровна Куделько, специалист в области тургеневских традиций в русской прозе XX века. Особого упоминание заслуживает ученица Г.Б.Курляндской Елена Васильевна Тюхова, которая если и не создала научной школы как таковой, то утвердила особое научное направление на Орловщине, связанное с исследованиями творчества Н.С. Лескова. Ее научный труд «О психологизме Н.С. Лескова» до сих пор является образцом научного исследования, образцом тонкого и глубокого анализа [17]. Ученики и ученики учеников Г.Б. Курляндской и сегодня продолжают работать в вузах города Орла.

К сожалению, некоторых современников Г.Б. Курляндской, внесших весьма существенный вклад в наше литературоведение, мы редко вспоминаем. В первую очередь, это касается Владимира Алексеевича Громова и Леонида Николаевича Афонина.

Возможно, старшее поколение помнит пламенные выступления Владимира Николаевича Громова (1929–1999), удивительного оратора, замечательного педагога, хранителя традиций классического отечественного литературоведения. В.А. Громов был учеником академика Михаила Павловича Алексеева, исследователя русской и зарубежной литературы. Владимир Николаевич был известен не только как автор статей и научно-популярных книг о писателях-орловцах [18]. Он был уникальным архивистом, который обнаружил, атрибутировал, ввел в научный оборот и подготовил к публикации значительное число ранее не известных сочинений Лескова; он был тонким и вдохновенным исследователем Тургенева и поэтического наследия Некрасова.

Основной вклад Леонида Николаевича Афонина (1918-1975), который был и главным редактором Орловского книжного издательства, и директором музея Тургенева, и заведующим кафедрой литературы в Орловском педагогическом институте, состоит в том, что он обратил взгляд литературоведов к творчеству Леонида Андреева, опроверг несправедливо отрицательное отношение критики к этому своеобразному таланту [19]. И сегодня традиции, заложенные Леонидом Николаевичем Афоным, продолжают в Орловском государственном университете, в частности, в научной деятельности доктора филологических наук, профессора Екатерины Александровны Михеичевой и ее учеников.

Само название научной школы Е.А. Михеичевой свидетельствует о преемственности научных традиций и о связи поколений – «Изучение творчества писателей-орловцев в историко-литературном, типологическом, сравнительно-историческом аспекте». Руководитель школы защитила докторскую диссертацию на тему: «Творчество Л.Н. Андреева: особенности психологизма и жанровые модификации», что и определило основные направления в дальнейших исследованиях учеников и последователей Е.А. Михеичевой, которые связаны с изучением творчества писателей-орловцев Бунина, Андреева, Каллиникова, Зайцева, Новикова, Гальского, Дронникова, Проскурина и других литераторов, как широко известных, так и представителей «второго эшелона», рубежа веков XIX–XX веков и наших современников. В рамках научной школы защищено 11 кандидатских диссертаций под руководством Е.А. Михеичевой и Ю.А. Драгуновой. Ее ученики трудятся в разных сферах образования и культуры: Ю.А. Драгунова, Н.Н. Смоголь, С.В. Зеленцова, Е.Ф. Дудина, И.А. Билибина являются преподавателями и сотрудниками ОГУ имени И.С. Тургенева, О.С. Мерцалова – доцент ОГИК, Н.А. Бондарева – заведующая кафедрой иностранных языков ОГУЭТ, Ю.Л. Михайлова – доцент кафедры иностранных языков ОГАУ имени Н.В.Парахина. В рамках научной школы проводятся ежегодные международные и всероссийские научные конференции, посвященные творчеству писателей-орловцев, публикуются сборники научных трудов, монографии, архивные материалы (например, кандидатом филологических наук Г.А. Тюриным по творчеству И.Ф. Каллиникова).

Динамично развивающееся современное научное направление и научная школа – стиховедческая, которая представлена именами двух руководителей – докторов филологических наук: Татьяны Витальевны Ковалевой и Петра Александровича Ковалева.

Научные интересы Т.В. Ковалевой, ее учеников Т.В. Струковой, Е.В. Изусиной, Т.Ю. Мишиной и других, защитивших кандидатские диссертации, а также нынешних аспирантов и магистрантов связаны с проблемами выявления авторской позиции и жанровой поэтикой стихотворного текста, в основном, на материале русской классики XIX века. Научные изыскания П.А. Ковалева и его аспирантов обращены к вопросам переводческой рецепции поэтического текста, а также процессам развития поэтического дискурса в современной литературе. Надо подчеркнуть, что работы

руководителей данного направления нашли признание в отечественном и зарубежном литературоведении. Замечательно, что одной из форм деятельности научной школы стал постоянно действующий семинар «Русская поэзия: проблемы поэтики и стиховедения», который существует более 10 лет.

В советский период вопросы литературной медиавистики не были предметом исследования орловских литературоведов, однако сегодня это научное направление у нас развивается весьма активно. В ОГУ имени И.С. Тургенева трудятся ученые-медиевисты: доктор филологических наук Александр Александрович Шайкин и доктор филологических наук Мария Владимировна Антонова, занимающиеся изучением древнерусских житий, посланий и поучений. Научная школа, возглавляемая М.В. Антоновой с начала 2000-х годов, получила название: «Поэтика русской литературы и фольклора: от средневековья к новому времени». Спектр научных исследований, проводимых членами данной школы, включает в себя не только вопросы поэтики древнерусской литературы, но и фольклористические изыскания, а также исследования в области литературы XVIII и XIX веков, в частности «неполезную повесть» XVIII века, творчество Лескова и Тургенева, Болховитинова и Салтыкова-Щедрина. На сегодняшний день ученики М.В. Антоновой успешно работают, в первую очередь, в Орловском государственном университете имени И.С. Тургенева (Г.В. Никищенкова, Н.В. Кургузова, Е.П. Гурова, М.И. Бельская, М.А. Комова и другие), они продолжают свои научные изыскания в области древней и новой российской словесности. Тем более оказалось, что и наша орловская земля может гордиться сохранившимися литературными памятниками позднего средневековья.

Разумеется, трудно назвать абсолютно всех исследователей-литературоведов прошлого, еще труднее перечислить всех современных ученых, которые занимаются изучением различных аспектов русской и зарубежной литературы, стиховедения и литературного краеведения, теории литературы и фольклористики. Надеемся, что нам удалось представить общую картину многопланового развития орловской науки о литературе, которая изначально не являлась провинциальной и не является таковой и сегодня. Наша задача – помнить, хранить и приумножать. Помнить выдающихся литературоведов прошлого, хранить заложенные ими традиции, приумножать достижения отечественного литературоведения.

Библиографический список

1. Писатели Орловского края. Биобиблиографический словарь. Под общей редакцией К.Д. Муратовой и Г.М. Шевелевой. Орел, 1981.
2. Кочеткова Н.Д. Теплов Григорий Николаевич // Словарь русских писателей XVIII века. Вып. 3. (Р-Я). СПб., 2010. Электронный ресурс: URL: <http://lib.pushkinskijdom.ru/LinkClick.aspx?fileticket=xGvbSeiAFF0%3d&tabid=10378>
3. Штамбок А.А. Об авторстве рассуждения «О качествах стихотворца»: (К вопросу о двух направлениях в рус.эстетике классицизма) // Рус. лит. 1961. № 1.
4. Русские достопамятности. Ч.1. М., 1815.
5. Бессонов П. К.Ф. Калайдович // Русская беседа. 1860. II.

6. Волков В.А., Куликова М.В., Логинов В.С. Московские профессора XVIII – начала XX веков. Гуманитарные и общественные науки. М., 2006. С.126-127.
7. Евсеев И.Е. Описание рукописей, хранящихся в орловских древнехранилищах. Вып. 1-3. Орел, 1905-1909.
8. Собрание народных песен П.В.Киреевского: Записи П.И.Якушкина. В 2 томах. Л.: Наука, 1983-1986.
9. Собрание русских народных песен. Текст и мелодии собрал и музыку аранжировал для ф-но и семиструнной гитары Мих. Стахович. Ч.1-4. СПб., 1851-1854.
10. Вологина О.В. Сказки Орловской губернии И.Ф. Каллиникова // Сказки Орловской губернии: из собрания И.Ф. Каллиникова. – Орел, 1998.
11. Лясковский В.Н. Братья Киреевские. Жизнь и труды их. СПб., 1899.
12. Кирилловская Н.М. Кирпотин Валерий Яковлевич // Писатели Орловского края. Биобиблиографический словарь. Под общей редакцией К.Д.Муратовой и Г. М. Шевелевой. Орел, 1981. С.273.
13. Грачева А. Памяти Ксении Дмитриевны Муратовой: (Некролог) // Ежегодник Рукописного отдела Пушкинского Дома на 1995 год. СПб., 1999. С.337-341.
14. Курляндская Г.Б. Метод и стиль Тургенева-романиста. Орел, 1967.
15. Курляндская Г.Б. Художественный метод Тургенева-романиста. Тула, 1972.
16. Курляндская Г.Б. Нравственный идеал героев Л. Толстого и Ф.Достоевского. М., 1988.
17. Тухова Е.В. О психологизме Н.С. Лескова. Саратов, 1993.
18. Владимир Алексеевич Громов // Писатели Орловского края XXвек: хрестоматия. Под ред. Е.М. Волкова. – Орел, 2001. С. 541-542.
19. Алексина Р.М. Афонин Леонид Николаевич // Писатели Орловского края. Биобиблиографический словарь. Под общей редакцией К.Д.Муратовой и Г. М. Шевелевой. Орел, 1981. С. 204-207.

References

1. The writers of the Orel region. Bio-bibliographic dictionary / under the general editorship of K. D. Muratova and G. M. Sheveleva. Orel, 1981.
2. Kochetkova N. D. Teplov Grigorii Nikolaevich. Dictionary of Russian writers of the XVIII century. Vol 3. (R-Ya). SPb., 2010. Electronic resource: URL: <http://lib.pushkinskiydom.ru/LinkClick.aspx?fileticket=xGybSeiAFF0%3d&tabid=10378>
3. Stambok A. A. About the authorship argument "About the qualities of a poet": (To the question about two directions in Russian aesthetics of classicism) // Rus. lit. 1961. No. 1.
4. Russian memorability. Part 1. M., 1815.
5. Bessonov P. K. F. Kalaidovich // Russian conversation. 1860. II.
6. Volkov V. A., Kulikova M. V., Loginov V. S. Moscow Professors of the XVIII – early XX centuries. Humanities and Social Sciences. M., 2006. Pp. 126-127.
7. Evseev I. E. The description of the manuscripts kept in Orel ancient vaults. Vol. 1-3. Orel, 1905-1909.
8. Collection of folk songs by P. V. Kireevskii: Records by P. I. Yakushkin. In 2 volumes. L.: Nauka, 1983-1986.
9. The collection of Russian folk songs. Text and tunes are collected and arranged the music for piano and seven-string guitar by Mikh. Stakhovich. Part 1-4. SPb., 1851-1854.
10. Volgina O. V. I. F. Kallinikov's tales of the Oryol province // Tales of the Oryol province: from the collection of I. F. Kallinikov. – Orel, 1998.
11. Lyaskovskiy V. N. Brothers Kireevskii. The life and their works. – SPb., 1899.
12. Kirillovskaya N. M. Kirpotin Valery Yakovlevich // Writers of Oryol region. Bio-bibliographic dictionary / Under the General editorship of K. D. Muratova and G. M. Sheveleva. Orel, 1981. P. 273.
13. Gracheva A. In memory of Ksenia Dmitrievna Muratova: (Obituary) // Yearbook of the Manuscript Department of the Pushkin House in 1995. – SPb., 1999. Pp. 337-341.
14. Kurlyandskaya G. B. Method and style of Turgenev-novelist. Orel, 1967.
15. Kurlyandskaya G. B. The artistic method of Turgenev-novelist. Tula, 1972.
16. Kurlyandskaya G. B. The moral ideal of Tolstoy and Dostoevsky's heroes. M., 1988.
17. Tukhova E. V. About N. S. Leskov's psychology. Saratov, 1993.
18. Vladimir Alexeyevich Gromov // Writers of Oryol region of the twentieth century: a reader / ed. by E. M. Volkov. – Orel, 2001. Pp. 541-542.
19. Aleksina R.M. Afonin Leonid Nikolayevich // The writers of the Orel region. Bio-bibliographic dictionary / under the general editorship of K. D. Muratova and G. M. Sheveleva. Orel, 1981. Pp. 204-207.

УДК 81

UDC 81

БЕЛЫХ Е.Н.

адъюнкт, кафедра ближневосточных языков, Военный Университет Министерства Обороны РФ
E-mail: belo4ka1012@mail.ru

BELYKH E.N.

Adjunct, Department of Middle East Languages, Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation
E-mail: belo4ka1012@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗНОСТИ В ТУРЕЦКОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ УСТНЫХ ПУБЛИЧНЫХ ВЫСТУПЛЕНИЙ

FEATURES OF REALIZATION OF FIGURATIVENESS IN THE TURKISH POLITICAL DISCOURSE OF ORAL PUBLIC STATEMENTS

Статья посвящена особенностям реализации образности в турецком политическом дискурсе устного публичного выступления. Цель исследования – определить языковые средства, за счёт которых реализуется образность в турецком политическом дискурсе. В турецком политическом дискурсе устного публичного выступления существуют универсальные и национально-культурные особенности функционирования образных языковых средств. Каждое образное слово обладает своими ассоциативными ресурсами.

Ключевые слова: образность, политический дискурс, устное публичное выступление.

The article is devoted to features of realization of figurativeness in the Turkish political discourse of an oral public statement. A research objective – to define language means at the expense of which figurativeness in the Turkish political discourse is realized. In the Turkish political discourse of an oral public statement there are universal and national and cultural features of functioning of figurative language means. Each figurative word possesses the associative resources.

Keywords: figurativeness, political discourse, oral public statement.

Образность – это сложное явление, имеющее двоякую сущность. Образность встречается в литературных произведениях, а следовательно, является элементом художественного стиля, но также пронизывает все сферы общения людей от ситуаций повседневного общения до различных сфер профессиональной деятельности, то есть находится в дискурсивной плоскости. Актуальность вопроса о сущности понятия образности как раз состоит в том, что вопросу изучения художественной образности уделяется достаточно большое внимание, и это правомерно с точки зрения исследования художественных элементов, создающих эстетический эффект. Однако существует эвидентная и, особенно, потенциальная образность в профессионально-деятельностном речевом контексте. Современные лингвистические исследования языка в различных профессиональных сферах деятельности человека открыли двери для исследований образности в различных дискурсах, а в данном исследовании – в политическом дискурсе устного публичного выступления.

Сфера исследований образности содержит ещё достаточно лагун в контексте привлечения конкретных профессиональных дискурсов, а также в рамках сопоставительных исследований.

Понятием «образность» занимаются такие науки, как философия, литературоведение, логика, психология, лингвистика. Несмотря на различное видение и различные определения понятия образности, общим во

всех отраслях науки остается то, что образность рассматривается как способ постижения мира. В философии источником образности служит весь материальный мир, в литературоведении – это художественное произведение, а в лингвистике – единицы языка различного уровня.

Традиционно образность соотносилась в лингвистике со средствами выразительности, такими как тропы и фигуры речи, при этом образность – это абстрактное понятие, реализующееся в языке и речи. Основу для выражения образности составляют языковые единицы различных уровней (слово, словосочетание, предложение). Активное изучение образности в современной когнитивной лингвистике (Гольдберг В.Б., Карасик В.И., Попова З.Д., Розенфельд М.Я., Стернин И.А.) и междисциплинарных науках, таких как социолингвистика, психолингвистика и другие (Залевская А.А., Фридман Ж.И., Горелов И.Н.), расширяет возможности её понимания, проливает свет на новые грани этого явления.

Предметом данной работы являются образные языковые средства, используемые турецкими политическими деятелями в устных публичных выступлениях.

Объектом исследования является политический дискурс, представленный устными публичными выступлениями современных турецких политических деятелей (президент Турции, премьер-министр, председатель оппозиционной партии) на международных саммитах и встречах, выступлениях во время визитов в арабские и

европейские страны, в парламенте Турции, на съездах политических партий. Материал взят с официальных сайтов аппарата президента и премьер-министра, сайта министерства иностранных дел Турецкой Республики, официальных сайтов правящей партии Справедливости и Развития (ПСР) и Народно-республиканской партии (НРП), Анатолийского информационного агентства “Anadolu Haber Ajansı”, сайта телевизионного канала “HaberTürk”.

Исследование базируется на методах сравнительно-сопоставительного и семантического анализа, дискурс-анализа.

Вопросами образности занимались такие отечественные лингвисты, как С.М. Мезенин, П.И. Пахуткин, И.В. Арнольд, С.Г. Ванышкин, Н.Э. Алова, И.А. Кондакова, К.А. Рогова, В.В. Михайлов и прочие, зарубежные ученые Дж. Лакофф, М. Джонсон, А. Ортони и другие.

В вопросе рассмотрения понятия образности важным моментом является разграничение понятия образности и понятия образа. Традиционно понятие образа соотносится с художественной литературой, то есть разграничивают художественный образ и языковую образность.

Образ конкретен, это то, что возникает у человека в сознании при назывании какого-либо предмета или явления. Образ – это отражение внешнего мира в сознании человека. Между тем образность абстрактна, так как связана с такими понятиями как оценочность, экспрессивность, выразительность.

В настоящее время в лингвистической литературе понятия образность и образ нередко отождествляются. При этом лингвисты в понимании образа исходят из определения понятия образности как лингвистической категории. Семантическая двуплановость лингвистической образности тесно связана с лингвистическим образом, который создаётся через языковые средства образности, в основе которых заложено изображение одного предмета через другой.

Представитель когнитивной психологии Р. Солсо под образом понимает презентацию в уме несуществующего предмета или явления действительности. Образ ставит перед собой задачу сохранить в памяти события, предметы или явления действительности в виде определённой «картинки в голове» [8. С.252].

Д.О. Добровольский, отмечает, что «образ действует как когнитивная схема – структура знаний, содержащая в свернутом виде опыт взаимодействия человека с окружающим миром» [2. С.31].

Двоякая сущность понятия языковой образности заключена в том, что образность рассматривается как языковой знак, с одной стороны, и как коммуникативная единица – с другой. Первой идеи о знаковости языковой образности придерживались А.А. Потебня, Г.О. Винокур, Б.М. Гаспаров, С. Ульман, М. Блэк, В.П. Григорьев, Н.Д. Арутюнова, С.М. Мезенин и другие. Образность создаётся средствами языка, где изображение одного предмета выражается через другой предмет.

О.В. Заговорская отмечает, что практически любое слово, имея образную силу, в определённом контексте способно проявить свою образность. То есть существуют слова с потенциальной образностью и слова, где образность реализована. О.В. Заговорская выделяет два типа слов: с мотивированной образностью и без первичной номинативной базы [5. С. 17].

В лингвистических работах понятие языковой образности основывается на первичном чувственно-наглядном образе и на вторичном двуплановом образе.

В первом случае, например, Н.А. Лукьянова даёт такое определение понятию образности как лексико-семантической категории: «образность – это семантическое свойство языкового знака, его способность выразить определённое внеязыковое содержание посредством целостного, наглядного представления-образа для характеристики обозначаемого им объекта и выражения эмоциональной оценки, со стороны говорящего лица» [6. С.261]. Н.А. Лукьянова также подразделяет образность на мотивированную и немотивированную.

Показательным является тот факт, что ассоциативный потенциал мотивированной образности в разных языках может как совпадать, так и естественным образом отличаться. Совпадение в значительной степени обусловлено материальным характером окружающего нас предметного мира. Отличия же связаны с наличием в языках национальной сетки понятий, основывающейся на уникальных, национально маркированных ассоциативных образах [10. С. 61].

Во втором случае, когда понятие лексической образности основано на вторичном двуплановом образе, то оно напрямую связано с понятием внутренней формы слова.

Идея о внутренней форме слова принадлежит А.А. Потебне, который отмечал, что «внутренняя форма есть тоже центр образа, один из его признаков, преобладающий над всеми остальными» [7. С. 146]. «Слово с самого своего рождения есть для говорящего средство понимать себя, апперцепировать свои восприятия. Внутренняя форма кроме фактического единства образа даёт ещё знание этого единства; она есть не образ предмета, а образ образа, то есть представление», – пишет А.А. Потебня [7. С.147].

Весомый вклад в изучение образности внесли представители когнитивной лингвистики. Например, И.А. Стернин и Г.А. Быкова при описании концептов-представлений (обобщённых чувственно-наглядных образов предметов или явлений действительности) выделяют лексемы, которые могут обладать сверхвысоким, высоким, существенным, средним и низким уровнями образности. Отмечается, что сверхвысоким и высоким уровнем образности обладают лексемы с ярким наглядно-образным содержанием. Низкой степенью образности обладают названия физиологических состояний человека, родовые (предельно общие) названия предметов, названия явлений социального характера [9. С. 10].

О.И. Глазунова отмечает, что в основе ассоциатив-

ной соотнесённости признака с образом заложена эмоциональная оценка, которая может оказывать влияние на отношение к образному компоненту ассоциативной связи [3. С. 36].

Образность зачастую затрудняет для реципиента извлечение смысла из сказанного. Чем сложнее и насыщеннее образ, тем больше возникает затруднений для его полноценного понимания. Ш. Балли писал о том, что «чем детальнее образ, тем он конкретнее осязательнее, тем сильнее он действует на воображение и ... тем вероятнее он плод индивидуального творчества» [1. С.232].

Достижение такой цели докладчиком реализуется за счет образности выступления.

По справедливому замечанию Т.В. Дубровской, для любого докладчика важным в выступлении является стремление звучать решительно, убедительно и неоспоримо. То есть высказывание не должно иметь двоякого толкования. Для этого используются определенные языковые «средства усиления остроты звучания» [4. С. 187]. Среди таких средств необходимо выделить языковые средства образности, а именно тропы и фигуры речи.

Образность – это лексико-семантическая категория, которая включает в себе структурно-семантические качества лексико-фразеологических единиц, обладающие свойством обозначать определенные явления внеязыковой действительности в ассоциативных связях с другими предметами или явлениями действительности либо имеет определенные сходства, возникающие за счёт внутренней формы данной языковой единицы.

Под средствами реализации образности в данном исследовании понимаются изобразительные средства языка, а именно тропы, такие как метафора, метонимия, образное сравнение, фразеологизм, эпитет и другие. Данные образные языковые средства включают в себе особый потенциал эмоционального, экспрессивного воздействия. Это является одной из значимых прагматических интенций политического деятеля.

Образность это одна из отличительных черт турецкого политического дискурса устного публичного выступления. Образные средства языка в устном публичном выступлении политического деятеля являются определённым инструментом воздействия на аудиторию с целью повлиять на видение политической ситуации и изменить в нужном для политического деятеля русле отношение к актуальной ситуации и информации. Образность турецкого политического дискурса устного выступления может быть ярко выраженной и легко воспринимаемой реципиентом за счёт наличия в выступлении следующих троп и фигур речи:

“Suriye’deki kanlı rejim” – «кровавый режим в Сирии» метафора, “istikrar adası” – «остров стабильности» метонимия, “bir umut kapısı” – «дверь надежды» метафора, “terörün çirkin yüzü” – «уродливое лицо терроризма» олицетворение, “Türkiye’nin kapılarını bütün dünyaya açıyoruz” – «Мы открываем двери в Турцию для всего мира» олицетворение.

Однако сложность понятия «образность» в политическом дискурсе именно устного публичного дискурса

заключена в том, что реализация образности происходит не только за счёт троп и фигур речи, традиционно сложившихся в сознании человека.

В турецком политическом дискурсе устного публичного выступления существуют как универсальные, так и национально-культурные особенности функционирования образных языковых средств. Наличие и реализация образности обусловлена как экстралингвистическими (прагматическими, социокультурными и т.п.) факторами, так и собственно языковыми особенностями.

Мотивированная образность имеет место в случае сравнения двух реальных предметов или явлений действительности. Например:

“Solcu, ulusalcı, anti-kapitalist Müslüman, böyle bir şey de çıktı, muhalif zannediyorlardı. Aslında alet olduklarını anlamadılar ve anlamayacaklar. Onlar maşa olarak kullanıldılar. Onlar piyon olarak kullanıldılar”. (Там оказались левые, националисты, мусульмане-антикапиталисты, они думали, что являются оппозицией. По сути, они не поняли и не поймут, что были лишь инструментом. Их использовали как щипцы, как пешку).

В приведённом примере совпадение ассоциативной образности присутствует в лексических единицах “alet” (инструмент) и “piyon” (шахм.: пешка), но проявляет различия в лексической единице “maşa” (щипцы, пинцет; чека). Точнее сказать, что имеет место не столько различие ассоциативной образности, сколько наличие таковой в турецком языке и практическое отсутствие в русском. В турецком же языке образность слова “maşa” строится на двух ассоциативных составляющих, связанных с характеристиками человека – «несамостоятельность» (происходит непосредственно от семантики слова) и «слабость, худоба» (происходит на основе образного отражения внешних особенностей такого предмета, как «щипцы, пинцет»).

Немотивированная образность существует за счёт расплывчатости внутренней формы слова, нечёткости окказиональных образных представлений индивида, не подкрепляемых также речевой традицией, либо когда данная речевая традиция ещё только находится в стадии формирования. Например:

“Liderlik vasıflarına sahip idarecilerimizin sayısını ne kadar çoğaltırsak hedeflerimize ulaşma şansımız da bir o kadar artacaktır. Statükonun gardiyanlığını yapan bir bürokrasi ülkeye sadece patinaj yaptırır”. (досл.: Насколько мы сможем увеличить количество наших управленцев, наделённых лидерскими качествами, настолько же повысятся наши шансы в достижении наших целей. Бюрократия, являющаяся тюремным надсмотрщиком за статус-кво, лишь заставляет страну буксовать).

Выражение “gardiyanlık yapmak” означает «выполнять обязанности тюремного надсмотрщика» и образным не является, однако в данном контексте можно предположить, что данное выражение использовано для актуализации образного понятия «бдительно охранять что-л.», т.е. «хранить как зеницу ока». Анализ аутентичных источников позволяет сделать вывод о том, что данный образ в турецкой лингвокультуре находится

в стадии закрепления, т.е. перехода от окказионального явления к составляющей речевой традиции.

Между тем, выражение “*patınaj yaptırmak*”, состоящее из лексической основы “*patınaj yapmak*” (буксовать, пробуксовывать) и грамматического каузативного компонента имеет ярко мотивированную как в турецком, так и в русском языке образность, связанную с понятием «трудиться, работать, но при этом стоять на месте, не развиваться».

Осознание реципиентом образного содержания лексической единицы и коммуникативной значимости реализованной в ней образа показывают контексты. Образное значение может реализовываться в контексте благодаря тому, что лексическая структура контекстов усиливает заложенный образ, помогает развить ассоциации у реципиента.

“*Sınırlar, günümüzde, erozyona uğramış. Suriye ve Irak'ta yaşanan hadiselerde olduğu gibi terörizm, istikrarsızlık ve göç sorununun yüzlerce ülkeyi bir şekilde etkilediğini görüyoruz*” [20]. (В настоящее время границы подвержены эрозии. Мы видим, что терроризм, нестабильность, проблема беженцев в событиях, произошедших в Сирии и Ираке, одинаково повлияли на сотни стран). Слово “*erozyon*” изначально имеет два значения, связанные с понятием «эрозия», такие как «геологическое разрушение горных пород и почв», и как «потеря уважения и ценности». Фраза “*sınırlar erozyona uğramış*” (границы подверглись эрозии) требует контекста, достаточного для того, чтобы понять ситуативную образность слова “*erozyon*”, которое использовано для актуализации понятия «непрочность, неустойчивость, незащищённость».

Контекст эксплицирует содержание образной лексической единицы, фрагменты образного строя языка, то есть парадигмы с общностью образных ассоциаций.

В приведенном ниже отрывке выступления лексемы обладают высоким уровнем образности, так как обладают ярким наглядно-образным содержанием:

“*Sınırlarımızın içinde sürdürdüğümüz mücadeleye bakışımız ne ise Suriye'deki hassasiyetimiz de aynıdır. Güney sınırımızda yeni bir Kandil'in oluşmasına asla izin vermeyeceğiz*”. (Мы в одинаковой степени обеспокоены вопросом борьбы, которую мы ведём в пределах границ нашей страны, так и той ситуацией, которая складывается в Сирии. Мы никогда не позволим, чтобы на нашей южной границе образовался новый Кандиль). Выражение “*yeni bir Kandil*” обладает ярким наглядно-образным содержанием, основывающимся на топониме “*Kandil*” (район на севере Ирака), дополненным экстралингвистическим содержанием – «район на севере Ирака, который организация Рабочая партия Курдистана использует для оборудования своих баз и тренировочных лагерей, и по которому турецкие ВС периодически наносят как воздушные удары, так и наземные в ходе так называемых трансграничных операций».

Образность может как затруднять восприятие, так и способствовать лучшему пониманию реципиентом получаемой информации благодаря задействованию ак-

туальных ассоциаций. В формировании ассоциативных связей принимают участие лишь те явления и предметы действительности, за которыми стабильно закреплён свойственный ему признак.

“*Bilin ki entegre stratejisinin uygulanması için hepimiz bir zincirin halkalarıyız. Kim bu zincirin halkalarında kopuk halkaya sebep verirse hesabını verir*”. (Знайте, мы все являемся звеньями одной цепи в реализации стратегии интеграции. Кто позволит выпасть звену в этой цепи звеньев, тот будет за это держать ответ). За образным выражением “*bir zincirin halkaları*” (звенья одной цепи) стабильно закреплены такие признаки, как «устойчивая связь, единство, целостность».

Каждое образное слово и выражение обладает своими ассоциативными ресурсами. Способность реципиента понять верный смысл, заложенный в образной лексике, зависит от полноты ассоциирования. Стандартные ассоциативные связи могут также создавать и сложности при восприятии образных средств (образные выражения с полностью затемнённой семантикой).

“*Türkiye, Suriye meselesindeki bu duruşuyla küresel vicdanın sesi olmuş, insanlığın onurunu kurtarmıştır*”. (Турция благодаря этой своей позиции по сирийскому вопросу стала голосом всемирной совести, спасла честь человечества). Образное выражение “*küresel vicdanın sesi*” (голос всемирной совести) является эпифорой, которая служит для обеспечения смысловой и эмоциональной целостности и является элементом воздействия на сознание слушателя и изменение его политической картины мира.

В данной статье показано, что образность способна обозначать определённое явление внеязыковой действительности на основе связи с другим предметом или явлением действительности через общие черты сходства этих двух предметов.

Как показали результаты нашего исследования, отдельные образные слова и выражения могут выступать в качестве единиц образного строя как языка в целом, так и в различных его профессиональных модификациях, среди которых активное использование образности в речевых целях наблюдается в политическом дискурсе устного публичного выступления.

Образность, имея трёхчленную структуру, объединяет признаки исходного предмета, переносит их в новый предмет и новое слово (словосочетание) приобретает новое значение.

Образность является структурно-семантическим свойством слова, которое оказывает влияние на семантику.

Осознание реципиентом образного содержания лексической единицы и коммуникативной значимости реализованного в ней образа показывают контексты. Каждое образное слово и выражение обладает своими ассоциативными ресурсами. Способность реципиента понять верный смысл, заложенный в образной лексике, зависит от полноты ассоциирования. Понятие образности сопряжено с понятием метафоризации.

Полнота ассоциирования играет важную роль в коммуникативном акте. Зачастую стандартные ассоциативные связи могут также создавать и сложности при восприятии образных средств.

Образность турецкого политического дискурса устных публичных выступлений реализуют изобразительные средства, такие как метафора, олицетворение, сравнение, эпитифора и другие.

Такие средства создания образности, как метафора, олицетворение, метонимия, за счёт своей изобразительной функции помогают сделать выступление политического лидера более ярким, наглядным. Образная форма высказывания привлекает аудиторию и способна оказать влияние на аудиторию и полностью реализовать коммуникативный акт.

Библиографический список

1. Балли Ш. Французская стилистика. М.: Серия «Лингвистическое наследие XX века», 2001. 392 с.
2. Баранов А.Н., Добровольский О.Д. Принципы семантического описания фразеологии // Вопросы языкознания. 2009. № 6. С. 21–34.
3. Глазунова О.И. Логика метафорических преобразований. СПб: Филол. ф-т СПб. гос. ун-та, 2000. 190 с.
4. Дубровская Т.В. Речевые жанры «осуждение» и «обвинение» в русском и английском речевом общении. // Дисс. канд... филол. наук. Саратов, 2003. 233 с.
5. Загоровская О.В. Образный компонент в значении слова // Лексические и грамматические компоненты в семантике языкового знака. Воронеж, 1983. С. 16-20.
6. Лукьянова Н.А., Черемисина М.И. Образность как характеристика значения слова // Синтаксическая и лексическая семантика. Новосибирск, 1986. С. 258-265.
7. Потебня А.А. Эстетика и поэтика. М. Наука: 1976. 614 с.
8. Солсо Р. Когнитивная психология. СПб: Питер, 2006. 589 с.
9. Стернин И.А., Быкова Г.В. Концепты и лакуны // Языковое сознание: Формирование и функционирование: Сб. статей. Отв. ред. Н.В. Уфимцева. М., 1998. С. 55-67.
10. Штанов А.В. Технология перевода и методика преподавания (компетентностный подход): монография. Моск. гос. ин-т междунар. отношений (ун-т) МИД России, каф. языков стран Ближнего и Среднего Востока. М.: МГИМО-Университет, 2011. 250 с.

References

1. Bali Sh. French stylistics. Moscow: "Linguistic Heritage of the 20th Century" series, 2001. 392 p.
2. Baranov A.N., Dobrovolsky O.D. Principles of the semantic description of phraseology//linguistics Questions. 2009. № 6. Pp. 21-34.
3. Glazunova O.I. Logic of metaphorical transformations. Saint Petersburg: Philol. department of SPb. state. un-ty, 2000. 190 p.
4. Dubrovskaya T.V. Speech genres "condemnation" and "charge" of Russian and English speech communication. Saratov, 2003. 233 p.
5. Zagorovskaya O.V. the Figurative component in a word meaning//Lexical and grammatical components in semantics of a language sign. Voronezh, 1983. Pp. 16-20.
6. Lukyanova N.A., Cheremisina M.I. Figurativeness as characteristic of a word meaning//Syntactic and lexical semantics. Novosibirsk, 1986. Pp. 258-265.
7. Potebnya A.A. Aesthetics and poetics. Moscow. Nauka: 1976, 614 p.
8. Solso R. Cognitive psychology. Saint Petersburg: St. Petersburg, 2006. 589 p.
9. Sternin I.A., Bykovo G.V. Concepts and lacunas. Language consciousness: Formation and functioning: collection of articles. Otv. edition of N. V. Ufimtseva. Moscow, 1998. Pp 55-67.
10. Shtanov A.V. Translation technology and technique of teaching (competence-based approach): monograph. Moscow state in-te of internat. relations (un-t) MFA of Russia, department of languages of the countries of the Middle East. Moscow: MGIMO University, 2011. 250 p.

БЕЛЬСКАЯ А.А.

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

BELSKAYA A.A.

Candidate of Philology, Associate Professor, Department of history of Russian literature XI–XIX, Orel State University named after I.S. Turgenev
E-mail: aa_bel@mail.ru

ОБОНЯТЕЛЬНЫЙ СЕГМЕНТ ХУДОЖЕСТВЕННОГО МИРА РОМАНА И.С. ТУРГЕНЕВА «ДЫМ»

THE OLFACTORY SEGMENT OF THE I.S. TURGENEV'S NOVEL "SMOKE"

В статье выявлено место обонятельного сегмента в романе «Дым», роль запахов в поэтике образов основных героев, их личных взаимоотношений и доказано, что одоризмы обладают существенной смысловой нагрузкой в тексте.

Ключевые слова: Тургенев, «Дым», обонятельный сегмент, запах, поэтика, семантика, символика, мифология, подтекст.

The article identified the place of the olfactory segment in the novel "Smoke", the role of odors in poetics of images of the main characters, their personal relationships and it is proved that odorisms have significant semantic meaning in the text.

Keywords: Turgenev, "Smoke", olfactory segment, odor, poetics, semantics, symbolism, mythology, subtext.

В романе «Дым», как и в других своих романах, И.С. Тургенев обращается к изображению событий современной действительности и «тайн» человеческого бытия. Своеобразие «Дыма» состоит в том, что в его внутритекстовой структуре значительно возрастает роль обонятельного сегмента (запахи природного и социального мира, предметов и людей), что обусловлено коренной сменой в конце 1860-х годов романной поэтики писателя, иными принципами обрисовки человека, новым качеством психологического анализа. Поскольку обоняние прямо связано с потаённой стороной человеческой души, то в «Дыме» одоризмы, будучи внешними знаками, многое проясняют в психологии героев. Одна из художественных особенностей романа заключается в том, что запахи вносят в текст дополнительные смыслы и становятся одной из доминантных сюжетных категорий.

В ольфакторном пространстве «Дыма», «романный воздух» которого, как справедливо замечено Г.П. Козубовской, «наполнен различными запахами» [5, с.143], наиболее подробно изучен запах *гелиотропов*, точнее, семантика флористического образа. К анализу разных его аспектов и функций в тексте обращаются В.А. Доманский, Н.Л. Зыховская, Г.П. Козубовская и Е.Н. Фадеева, Ж.В. Малецкая [8], автор данной статьи [2]; ранее, но кратко – Л.В. Пумпянский, С.А. Малахов и Н.И. Пруцков, О.Н. Осмоловский, П. Уоддингтон [9] и другие. Учёными доказана сюжетообразующая функция букета *гелиотропов*, с помощью которого центральный герой романа Григорий Михайлович Литвинов вспоминает прошлое, и «так происходит завязка сюжета» (Л.В. Пумпянский). Одни исследователи считают, что запах

гелиотропов напоминает герою о прошлой любви, и данный эпизод передан в романе «сильно и в психологическом, и в художественном отношении» (П. Уоддингтон), другие настаивают, что букет *гелиотропов* – это «та художественная деталь, которая композиционно связывает обе драмы, пережитые героями» (С.А. Малахов, Н.И. Пруцков). Чаще всего учёные обращаются к рассмотрению вопросов о *гелиотропах* как любовном коде, который связан с мифологической традицией – легендой о снedaемой страстью Клитии (В.А. Доманский, Г.П. Козубовская, Е.Н. Фадеева и другие), о функции цветов и их запаха в раскрытии образа Ирины (Г.П. Козубовская и Е.Н. Фадеева, Ж.В. Малецкая, О.Н. Осмоловский и другие). Поднимают литературоведы (Н.Л. Зыховская, Г.П. Козубовская и Е.Н. Фадеева) проблему значения «запаха женщины» в романе, прежде всего, «пахучего» запаха женских волос. Согласно Н.Л. Зыховской, они создают особую «ауру, очаровывающую героя, обволакивающую его сознание», и имеют «подтекст – коварство прекрасного запаха» [4, с. 64]. Если Н.Л. Зыховская акцентирует внимание на анализе обонятельной образности «Дыма», то Г.П. Козубовская трактует запах *гелиотропов* как «мифологему, содержащую в скрытой форме весь сюжет романа, обозначающийся в параллелизме «уплотненного» времени, в смешении сна и реальности» [5, с.144], и выделяет два семантических его значения в тексте. Во-первых, посредством запаха передана «красота и таинственность» главной героини – Ирины Осининой/Ратмировой: олицетворяя женское начало, запах является «заместителем женщины, ее незримым двойником», и ему присуща «семантика колдовства». Во-вторых, *гелиотропы* вы-

ступают «знаком прошлого», запах которых вызывает тоску у героя, им «одолевают лихорадка-лихоманка», и букет предстаёт «посланником “царства мертвых”, тем более, что его приносит женщина “без лица”», вызывающая ассоциации с призраком смерти, который приходит за Литвиновым, и «запах гелиотропов, пробуждая его эмоциональную память, становится проводником в иной мир» [5, с.145–146]. Несмотря на достаточно большое количество работ о семантике, функции *гелиотропов* и их запаха в тексте, проблема ольфакторного пространства романа только намечена в науке.

Наша цель – доказать, что обонятельный сегмент – один из стержневых сегментов в структуре «Дыма», выявить роль запахов в поэтике образов основных героев романа, их личных взаимоотношений, в развитии сюжета и раскрыть смысловую нагрузку одоризмов, их художественную ценность в тексте.

В основе построения художественного мира «Дыма», в центре которого – изображение пореформенной русской жизни, охваченной «газообразными» идеями и мнениями, лежит приём контраста и антитезы. В романе представлены антагонистические социально-политические партии – «высоко- и низкопоставленные, передовые и отсталые» люди; различные возрастные группы – «старые и молодые», противоположные типы женщин – «ангел» (Татьяна) – *падший ангел* (Ирина), и главной оппозицией является оппозиция *сильная женщина/слабый мужчина*. Присутствующие в произведении антитезы автор часто передаёт через одоративные детали.

С помощью контрастных запахов писатель характеризует, в частности, разные возрастные и нравственно-эстетические группы романских персонажей – «старых и молодых людей», «безобразных и красивых». От «перезрелой» особы, г-жи Х., некогда красавицы и всероссийской умницы, «превратившейся в дрянной сморчок», пахнет «постным маслом и выдохшимся ядом» [11, с. 334]; а от «молодой» светской красавицы Ирины Ратмировой, – «тонкими» и «свежими» запахами [11, с. 361]. Каждый из перечисленных запахов имеет в тексте особое значение. Запахи, сопровождающие главную героиню, подтверждают её тонкое очарование и молодость; запахи «*постного масла и выдохшегося яда*» – ветхость и порочность г-жи Х. и одновременно двойственность мира, к которому принадлежит «некогда красавица», превратившаяся в «сморчок». В парадоксальном сочетании антитетических запахов *постного масла*, издавна сlyingшего оберегом от нечистой силы, и *выдохшегося яда*, считающегося символом нечистой силы, – ощутима едкая ирония автора по отношению к светскому миру. Столь же иронична ольфакторная характеристика ещё одной его представительницы – княгини Annette, которая, по словам автора, «всем бы взяла, если бы по временам, внезапно, как запах капусты среди тончайшей амбры, не проскакивала в ней простая деревенская прачка» [11, с. 252]. Через противопоставление тонкого *амбрового* запаха и неприятного *капустного* запаха писатель даёт этическую оценку княгине Annette

как существу низменному, лишённому высоких моральных качеств, внутренней культуры и утончённости. Посредством полярных запахов, обретающих в тексте дополнительное – метафорическое – значение, Тургенев кратко характеризует и оценивает второстепенные женские персонажи, создаёт комический эффект и, тем самым, снижает их образы.

В «Дыме» одоризмы связаны с важными художественными задачами автора и нередко подчинены им. Так, с помощью контрастных запахов автор фиксирует сходство и различие между политическими лагерями, которых объединяет неприятие либеральных реформ Александра II, но разделяют методы и формы борьбы с ними. Члены аристократического кружка генерала Ратмирова, мечтающие насильственно подавить начавшиеся в России преобразования, насквозь пропитаны «каким-то истинно *дворянским и гвардейским*» запахом, «смесью отличнейшего *сигарного дыма и удивительнейшего пачули*» (Курсив мой – А.Б.) [11, с. 296], которые не только ассоциируются с роскошью и богатством, но и намекают на «дворцовые перевороты». Напротив, революционеров-эмигрантов, греющихся о стихийном народном восстании, сопровождает *удушливый* запах, *чад* от папирос и сигар («Дым от сигар стоял удушливый <...> И среди всего этого гама и чада <...> расхаживал Губарев»). Глубоко символично, что доминируют в противостоящих друг другу политических станах одни и те же – искусственные – запахи – *табака и дыма*. Независимо от того «отличнейшие» они или «удушливые», исходят от дорогих сигар или дешёвых папирос (что социально дифференцирует героев), данные запахи несут отрицательные коннотации, передают негативные качества персонажей и являются приметой нравственной общности оппозиционных идеологических группировок, выразительным средством, с помощью которого автор развенчивает идеи, устремления, намерения как консерваторов, так и социалистов. Если социальный статус героев, различие их ценностных установок автор раскрывает через качество сопутствующих им запахов, то знаком общности генералов-аристократов и революционеров-эмигрантов становится *дым*, посредством которого автор выражает своё негативное отношение к ним и который в тексте становится знаком затуманенного сознания, обманчивости взглядов и суждений представителей разных политических лагерей. Недаром в сознании покидающего Баден-Баден Литвинова не только «*удушливый*» чад и «*отменный дворянски-гвардейский*» запах, которые сопровождают «бессвязную и безжизненную болтовню» социалистов и военной аристократии, но и идеология Потугина, ратующего за то, чтобы Россия следовала за достижениями западной цивилизации, соединяются в один бесконечный «*дым*»: «Дым, шептал он, дым; вспомнились горячие споры, толки и крики у Губарева, у других, высоко- и низкопоставленных, передовых и отсталых, старых и молодых людей... Дым, повторял он, дым и пар. Вспомнился, наконец, и знаменитый пикник, вспомнились и другие суждения и речи других государственных

людей – и даже всё то, что проповедовал Потугин... дым, дым и больше ничего...» [11, с. 398]. Соответственно, *дым* выполняет в романе важную семантическую роль и способствует воссозданию атмосферы, на фоне которой разворачиваются основные действия.

Ещё один характерный признак ольфакторной поэтики романа определяется тем, что обонятельные впечатления принадлежат не столько автору, сколько героям и, следовательно, связаны с субъективной сферой их ощущений. Часто именно они, романские герои, прибегают к запахам, когда дают характеристику различным явлениям действительности, людям и выражают свою позитивную или негативную оценку. Страстно ненавидящий и страстно любящий Россию западник Потугин в момент желчного отрицания «официальной народности» мыслит «запахами»: «...народность там, что ли, слава, кровью пахнут...» [11, с. 275]. Тучный генерал-консерватор прибегает к видоизменённому устойчивому метафорическому выражению, связанному с запахом («понюхать набалдашник»), для развенчания «патриотизма» журналиста, который, как считает реакционер, обязательно отступит от своих убеждений и принципов перед угрозой расправы и страхом безденежья: «"Как же это ты так, говорю, друг мой, folliculaire, пашквили пишешь? Аль патриотизм одолел?" – "Одолел", говорит. "Ну, а деньги, говорю, folliculaire, любишь?" – "Люблю", говорит. Тут я ему, милостивые государи мои, дал набалдашник моей палки понюхать. "А это ты любишь, ангел мой?" – "Нет, говорит, этого не люблю". – "Да ты, я говорю, понюхай как следует, руки-то у меня чистые"» [11, с. 302]. В восприятии Литвинова образ невесты, «девушки великороссийской крови», который, в отличие от образа Ирины, лишён в тексте запахов, но неотделим от мира русских полей, садов, усадебного дома, ассоциируется со *свежим* воздухом: «... Литвинов, глубоко вдыхая свежий воздух и чуть не бегом спускаясь по дороге в Баден. Он думал о своей невесте, о своей милой, доброй, святой Татьяне, и как чиста, благородна, как правдива казалась она ему!» [11, с. 305]. Поскольку основу концепта *запах* составляют такие архаические образы, как 'дыхание', 'воздух', 'дух', 'душа', то ассоциации, связанные с ними, невольно обращают к запаху. Не случайно знакомым в тексте оказывается качество сопутствующего героям воздуха. «Добродушную» Татьяну с её «чистой» и «ангельской» душою сопровождает *свежий* воздух; «простодушного» Литвинова – *свежий* или *лесной* воздух. Тогда как образ «равнодушной» Ирины сопряжён с *ядовитым* и *спёртым* воздухом, который формирует отрицательное отношение к героине и указывает на внутренние противоречия той, которая вторгается в душу бывшего жениха, превращая её в «растерзанную душу», зажигает «огнем», но дыхание которой холодит «жаждавшие губы».

В «Дыме» Тургенев не столько описывает запахи, номинирует ольфакторные признаки, сколько воспроизводит обонятельные впечатления персонажей и чаще всего передаёт их через призму восприятия Литвинова. Данные особенности обусловлены изме-

нившимися формами психологического анализа писателя. Показательна сцена, когда Литвинов размышляет о кружке Губарева и дополняет и углубляет точку зрения героя запах: «Свежий ночной воздух ласково прильнул к воспалённому лицу Литвинова, влился пахучею струей в его засохшие губы. "Что это, – думал он, идя по темной аллее, – при чем это я присутствовал? Зачем они собрались? Зачем кричали, бранились, из кожи лезли? К чему всё это?"» [11, с. 267]. Переводя объективное повествование в несобственно-прямую речь, автор прибегает к прямому транслированию сознания героя, показывает развитие мыслей Литвинова, который задумывается о происходящих вокруг него событиях и собственном существовании в мире. Проясняют душевное состояние и психологию героя в целом его обонятельные ощущения (*свежий воздух «ласково прильнул к воспалённому лицу», «влился пахучею струей в ... засохшие губы»*), которые автор передаёт за персонажа, но которые служат средством обозначения его внутренних переживаний. При этом авторская точка зрения опирается на индивидуальное восприятие героя, которого давит «духота» идей русской революционной эмиграции. *Свежий воздух* и его *пахучие струи* выступают в тексте метафорическим воплощением здоровых, естественных сил природы, отдаление от которых опустошает человека, лишает его полноты сил, действительных ценностей и делает жизнь тягостной и противоестественной. Ольфакторные детали позволяют автору сжато и ёмко проинформировать читателя о сущностных чертах героя – преобладании природного начала в структуре его личности. В свою очередь, вытеснение *пахучими* и *свежими* природными запахами «культурного» – «*удушливого*» – запаха указывает на обращённость Литвинова к чувственно познаваемому миру, а читателю помогает уяснить его позицию, совпадающую с позицией автора, его критическим отношением к фальшивости, спутанности, противоестественности идей губаревцев.

По сравнению с первыми романами Тургенева в «Дыме» заметно возрастает оценочная функция запахов, которые во многом обеспечивают взаимодействие позиции автора, героя и читателя. С наибольшей полнотой эта тенденция прослеживается в начале и финале романа. Повествование об атмосфере «русского» Баден-Бадена (радикалах-социалистах и петербургской военной аристократии) сопровождают одоризмы с различной коннотацией. Между тем все они: и неприятные запахи, связанные с социалистами (*чад, удушливый дым*), и приятные ароматы, присущие генералам-консерваторам (смесь «*отличнейшего сигарного дыма и удивительнейшего начули*»), – входят в сатирический дискурс романа. Данные запахи, обретая в тексте дополнительные смыслы, снижают образы представителей враждующих «русских» партий, ибо отражают их заблуждения – узость взглядов, односторонность мыслей, эфемерность чувств. В сатирический дискурс романа входит также финальный – «*благопристойный*» – запах одного из первых петербургских покоев, где проводят спиритические сеансы. Автор не только прибегает к ироничному

сравнению петербургских покоев с «храмом» («Знай же: вы вступили в храм, в храм, посвященный высшему приличию, любвеобильной добродетели, словом: неземному»), но и через *благопристойный* запах, разлитый в «*спертом* воздухе» комнаты [11, с. 406], намекает на диссонанс жизни высшего света. За внешним приличием, благочинностью и благопристойностью в нём скрываются игра, мертвенная пустота, скука, обман, фальшь человеческих чувств и движений, которые и придают даже самым «аристократическим» – *благопристойным* – запахам душающий оттенок.

В «Дыме» автор посредством запахов представляет человека и даёт ему характеристику. Хотя восприятие окружающей действительности через обоняние доступно в романе многим персонажам (генерал-консерватор, западник Потугин, дворянский просветитель), но только Литвинову мир запахов открыт во всём его многообразии: запахи природы и пространства, предметов и людей, цветов и женщины, – что свидетельствует о полноте и напряжённости переживаний и волнений героя, преобладании у него среди других разнообразных сенсорных ощущений обоняния. Наряду с изображением погружений Литвинова в мир запахов, воссозданием его обонятельных впечатлений, большое значение писатель придаёт ольфакторной характеристике главной героине романа – Ирины Осининой/Ратмировой. В противоположность образу Литвинова, при изображении внутреннего мира которого писатель прибегает к прямому психологическому анализу, передаче динамики его чувств и мыслей, ведущими художественными средствами создания образа Ирины являются традиционные для Тургенева детали портрета, мимика, жесты, одежда, манера поведения, речь, цветопись, флоропись и запах.

Нет необходимости доказывать, что ключевой запах в романе – запах *гелиотропов*. Рисуя на фоне «дыма», призрачности глубоких человеческих чувств сложные, запутанные, порывистые и страстные отношения Ирины и Литвинова, писатель ориентируется и на язык запахов, и на язык цветов. Семантика последних в тексте многозначна. Если в московских главах букет из *гелиотропов* – метафора любовного чувства героя («Он подал ей букет из гелиотропов»), и семантика цветов в тексте общепринятая – преданность, верность; то в баденских главах уже образ Ирины уподоблен *гелиотропам*, и их запах выступает «двойником» таинственной незнакомки, принесшей Литвинову «большой букет свежих гелиотропов» («...принесла дама, которая <...> сказала, что он <...> по самым этим цветам непременно должен догадаться, кто она такая»). Впрочем, ещё в московских главах Ирина чётко выражает своё отношение и к подаренному Литвиновым букету *гелиотропов* – «очень мил», и к их *запаху* – «очень люблю этот запах» [11, с. 289]. Согласно древнегреческим и египетским алхимикам, запах *гелиотропа*, сладкий, пряный, манящий, напоминающий в своей слитности запахи *ванили* и *корицы* со свежими нотами *вишни* (из-за специфики запаха в Англии *гелиотроп* называют «cherry-pie», что в переводе означает «вишневый пирог»), – это один из

самых женственных, чарующих, завораживающе действующих на мужчин и привязывающих к себе навсегда запахов. В романе Тургенева сладостный запах *гелиотропов* становится ольфакторным кодом красавицы Ирины, её женственности, чувственной притягательности и страстной любви: «Литвинов самому себе не смел или не мог еще признаться, до какой степени Ирина ему казалась красивою и как сильно она возбуждала его чувство» [11, с. 318].

Почти все исследователи отмечают, что в «Дыме» присутствуют аллюзивные элементы греческого мифа о цветке *гелиотропа*. Полагаем, что история любви романного героя отсылает сразу к двум древним мифам о дочери Океана нимфе Клитии, влюблённой в бога солнца Гелиоса и превращённой в *гелиотроп* [6, с. 140]. Пафос мифа, в котором поглощённая ревностью нимфа клеветает на возлюбленную Гелиоса принцессу Левкофю, похороненную отцом заживо, – мольба о прощении; пафос мифа, в котором Клития постоянно следует за предметом своего безответного чувства, – вечная любви. Отсюда последующее толкование *гелиотропа* как символа преданности и верности. Не вызывает сомнения, что в сюжете тургеневской героини трансформирована модель поведения мифологической нимфы, в частности, проступают такие мифологические мотивы, как мотивы прощения («Я милостыни прошу...»; «... вы должны сказать мне, что вы меня прощаете»), преследования («Прелестнейшая дама приглашает их к себе, засылает за ними гонцов, нарочных...»), преданности – подаренный Литвинову Ириной букет *гелиотропов* равен её признанию в любви. Индивидуальность Тургенева сказывается в постоянном переосмыслении в своих романах традиционных интерпретаций мифологических образов и мотивов, а цветообразы часто продуцируют в произведениях писателя несколько смыслов. Роман «Дым» не исключение. Семантика *гелиотропов*, традиционное значение которых – гармоническое отношение между людьми, многоаспектна в тургеневском тексте. Помимо контекстного значения – всепоглощающая, разрушительная страсть, *гелиотропы* обладают в романе целым комплексом свойственных семантике этих цветов смыслов. В свою очередь, к образованию мифологических подтекстов в «Дыме» приводит наличие в нём отголосков самых разных древних мифов (не только о Клитии) и связанных с ним архетипических представлений. Симптоматично, что в мировой культуре *гелиотропы*, будучи символом любви, обязаны своим происхождением несчастной любви. Наряду с традиционным символическим значением *гелиотропов* – преданность, они являются символом власти римских и азиатских императоров [10]. Полагаем, что в тургеневский текст *гелиотропы* вносят такие мифологические смыслы, как несчастная любовь и любовь-власть. В центре романа Тургенева – история несчастной любви, и в сюжете главной героини, «прекрасной лучезарной царицы», которая царствует и работает и в которой чрезвычайно сильны потребность поклонения, обладания, подчинения, доминирует мотив

«любви-власти».

Кроме глубинного мифологического значения *гелиотропов*, важный объём информации в тексте вносит их запах, который тоже содержит в себе закодированный смысл. Кстати, в мировой культуре не только цветок *гелиотропа*, но и его запах сопровождают многочисленные поверья и придания. Хотя в мировой культуре запахи не имеют собственного устойчивого семантического поля, тем не менее, в европейской традиции принято считать, что запах *гелиотропа* таит в себе особую магию в налаживании отношений между возлюбленными, и ему приписывается значение поклонения. В «Дыме» запаху *гелиотропов* присуща настоящая магия: он завораживает, очаровывает, пугает и, существуя на грани сна и реальности, переносит героя в иной мир, и основные функции запаха в романе – концентрированная характеристика центральных персонажей и подтекст.

Ни в одном из романов Тургенева нет столь широкого описания запаха, его нюансов, качества, интенсивности и не воссоздан столь подробно процесса обонятельного восприятия героя, как в «Дыме». Одна из художественных особенностей романа состоит в том, что сложные оттенки запаха автор передаёт через призму субъективных ощущений Литвинова: «Сильный, очень приятный и знакомый запах поразил его <...> этот запах, неотступный, неотвязный, сладкий, тяжёлый запах не давал ему покоя, и всё сильнее и сильнее разливался в темноте, и всё настойчивее напоминал ему что-то, чего он никак уловить не мог... Литвинов <...> добрел до букета и вынес его в соседнюю комнату; но и оттуда проникал к нему <...> томительный запах...» [11, с. 278; 279]. Несмотря на то, что субъектом обонятельного восприятия является герой, вербализация его ощущений принадлежит автору, который передаёт внутренние переживания Литвинова, спровоцированные запахом, и использует для этого ассоциативные определения, имеющие в тексте дополнительную смысловую нагрузку. Организация ольфакторной ситуации в романе такова, что в ней необычные обонятельные ощущения героя, фиксирующего запах («запах поразил его <...> не давал ему покоя <...> напоминал ему что-то, чего он никак уловить не мог»), осмысливается как значимый, «знаковый», материал. Динамичный, насыщенный, притягивающий к себе («неотступный, неотвязный»), объёмный («всё сильнее и сильнее разливающийся»), обретающий эмоциональное наполнение (томительный) и включающий в себя собственно ольфакторные признаки (очень приятный), а также вкусовые (сладкий), осязательные (тяжёлый) ощущения, запах *гелиотропов* получает в тексте художественно-символическое содержание. Живя самостоятельной жизнью, он распространяется в пространстве, развивается во времени («разливался <...> всё настойчивее напоминал»), т.е. предстаёт как некая субстанция, которая сродни агрессии (заполняет собою всё пространство комнаты героя, лишает его покоя, тревожит, угнетает, волнует, воздействует на подсознание) и искушению (завораживает, управляет героем,

помимо его воли, и обращает в прошлое – к прежней любви).

Весьма значимо, что запах *гелиотропов* отличают как негативные, так и позитивные оценочные характеристики. Через контраст в «знакомом» Литвинову запахе «очень приятного» и «томительного», «сладкого» и «тяжёлого» выражены контраст ощущений и переживаний героя и авторская идея противоречивости, неоднозначности любви-страсти. Уподобляя «неотступному» запаху любовь, которую Литвинов познал в Москве и, пытаясь тогда вырваться из «заколдованного круга», «мучился и бился безуданно, как птица, попавшая в западню» [11, с. 283], автор, тем самым, акцентирует незащищённость человека перед природной стихией. Контрастные признаки запаха *гелиотропов* указывают на внутренние терзания героя. Однако, несмотря на постоянную борьбу с самим собою, после встречи в Баден-Бадене с Ириной Литвинов вновь готов броситься (и бросается) «очертя голову в омут, куда и заглядывать не следовало» [11, с. 362]. Так, через запах в тексте переплетается несколько временных планов. Существовая в настоящем, запах *гелиотропов* воскрешает «спутанные», «умершие» воспоминания героя («Что-то как будто вспомнилось ему, что-то весьма отдаленное...») и возвращает его память к событиям прошлого, т.е. выступает как эмоционально-психологический фактор. Под воздействием запаха Литвинов переходит от одного состояния в другое, от здешнего мира в иномирие. Наконец, запах становится «своеобразным 'предвестием' его носителя» и «'следом' его предшествующего пребывания» [12, с. 338]. Хранящий информацию о прежней любви Литвинова и его возлюбленной, запах влияет на подсознание героя и становится сигналом узнавания таинственной гостьи: «... вдруг он приподнялся с постели и, всплеснув руками, воскликнул: "Неужели она, не может быть!"» [11, с. 279]. Соответственно, не только источник запаха – *гелиотропы* – имеет в тексте дополнительное значение, но и ольфакторные признаки несут повышенную метафорическую нагрузку и, наряду с аккумулятивной функцией, выполняют в тексте прогностическую функцию. «Сильный, очень приятный и знакомый», «неотступный, неотвязный, сладкий, тяжёлый», «томительный» запах предвосхищает будущее – «сильные, очень приятные», «сладкие, тяжёлые» и мучительные – отношения Ирины и Литвинова и отчасти намекает на исход их любви (кстати, *гелиотроп* – не только символ любви, но и эмблема разлуки).

Помимо того, что автор заостряет внимание читателя на подвластности времени запаху (в данном случае – запаху страсти), он становится в романе поворотным элементом сюжета («... мы должны попросить снисходительного читателя вернуться с нами за несколько лет назад...») и запахом идентификации главной героини. Запах *гелиотропов* не просто предвещает знакомство с Ириной, но и, будучи слит с нею, приоткрывает потаённую сторону души героини, а антигетические ольфакторные признаки – приятный/томительный, сладкий/тяжёлый – содержат намёк на двойственность той, в

образе которой в романе воплощена идея «неотступной, неотвязной» любви-страсти.

Глубокий смысл заложен в том, что главную героиню, как и сильно пахнущие *гелиотропы*, сопровождает *синий* цвет («она вышла <...> с веткой небольших *синих* цветов в слегка приподнятых волосах» – «дама с *синим* вуалем на лице»). Традиционно *синий* цвет истолковывается как один из самых сложных и наиболее соответствующих амбивалентному женскому началу. Считается, что он совмещает в себе контрастные начала: преданность и поглощение («Желтый – излучающий, *синий* – поглощающий, втягивающий лучи в себя». Р. Штайнер), «чувство возбуждения и покоя»; вызывает противоречивые ощущения отчуждения и увлечения в глубину; порождает «неспокойное и тоскливое настроение»; несёт «тьму и холод» [3, с. 314;315]. В тургеневском тексте *синий* цвет усиливает семантику цветов *гелиотропов* и их запаха и способствует более глубокому раскрытию любви-страсти и субстанциальных основ личности Ирины, влекущей к себе, возбуждающей чувства и в одно и то же время вызывающей и «холод, и мрак, и пустоту» [11, с. 331].

Наряду с тем, что запах *синих* цветов *гелиотропов* содержит в тексте скрытый смысл любви-страсти, он актуализирует женское – загадочное и роковое, манящее и завоевательное, притягивающее и поглощающее, оживляющее и повелевающее, – начало в «поразительно» красивой, эгоистичной и страстной Ирине, которая вторгается в мир Литвинова и безгранично властвует в нём. Знаменательно, что после встречи в Баден-Бадене с Ириной Литвинов словно попадает в «водоворот» (*вода* – стихия женского начала, её роковой тайны) и теряет себя. В чарующей красоте и женском обаянии Ирины сокрыты «опасная» сила и власть женщины, и по мере того, как в Литвинове растёт подчинение красоте и женской любви, как обостряются его чувства и чувственность, заглушается нравственное начало. Ирина не просто подчиняет Литвинова своей воле («чувствовал себя другим человеком»), но и заставляет принести в жертву судьбу другого человека – невесты Татьяны («она две жизни загубила!»). При отсутствии моральных запретов любовь Ирины, таящей в себе оживляющую и разрушительную силу, делают героиню не только желанной, но и «демонической женщиной». Недаром в тексте она названа «бесом», а при определении человеческой сути героини автор часто использует эпитеты «холодный», «злой» и его дериват «озлобленный» («холодное томление», «холодный тон; «злая улыбка», «злое» лицо, «озлобленный ум» и другие).

Глубоко символично, что Ирина не только «горда, как бес», но и, по замечанию автора, внутри неё есть «что-то неведомое и холодное», «что-то опасное», и сама она не знает, «какая в ней таилась сила» [11, с. 281;401]. «Таинственные» глаза героини глядят «из какой-то неведомой глубины и дали», и «выражение в них <...> странное: и задумчивое и пронизательное» [11, с.356]. В «Дыме» писатель представляет психологический портрет героини, в которой узнаваемы чер-

ты бездушных светских красавиц. Но при этом Ирина у Тургенева – носительница ирреальных, неведомых – тёмных, опасных, холодных – стихий. Последнее, безусловно, углубляет психологический облик героини, в то же время выводит её образ за пределы «земного»: он теряет конкретно-бытовые черты и направляет читателя, с одной стороны, к универсальному женскому началу, с другой – к инфернальной сфере.

В характере Ирины Осининой/Ратмировой, опасной и прекрасной, находящейся во власти «тайных сил» и воплощающей «неведомые» стихии, со всей очевидностью проступает первичный характер Великой Матери – амбивалентность. Преемственность этого древнего собирательного образа, олицетворяющего стихийные иррациональные силы природы, прослеживается во многих имеющих мифологическую природу женских персонажах (богини Ближнего Востока, греко-римские, германо-скандинавские и др.), в том числе, русской народной культуры (положительные героини сказок, колдуньи, ведьмы, русалки). Вполне закономерно, что образ Ирины по целому ряду признаков ассоциативно связан с самыми разными мифологическими и фольклорными персонажами, что, конечно, заслуживает отдельного изучения. Кстати, в настоящее время в науке уже установлены такие ипостаси героини «Дыма», как русалка, Цирцея, Пенелопа, и в сюжете центральных персонажей романа выявлены черты мифов об Орфее и Эвридике (Г.П. Козубовская и Е.Н. Фадеева), Амуре и Психее (А.А. Бельская, Р. Казари) и другие.

На повелевающее женское начало в тургеневской героине указывают многие художественные детали, нередко имеющие в тексте два смысловых плана – прямой и образный, переносный. Несомненный интерес представляют две сцены – бала и званого обеда, являющие поворотными в истории любви и судьбе романного героя. В этих сценах среди большого количества значимых художественных деталей – цветовых, предметных, звуковых, обонятельных – наиболее красноречивыми, многое проясняющими в характере героини выступают *гелиотропы* в волосах и букет *гелиотропов* в руках (сцена бала) и *жемчуг* в её волосах и на шее (сцена званого обеда). Известно, что и *гелиотроп*, и *жемчуг* символизируют любовь, при этом оба они таят в себе двойственность. Примечательно, что не только в сцене званого обеда образ Ирины маркирован *жемчугом*, но и в сцене бала представители высшего света, находя «очаровательными» букет *гелиотропов* его обладательницу, сравнивают её с *жемчужиной* («... est une perle; c'est une perfection») [11, с. 291]. Начиная с Древней Греции, *жемчужина* считается лунным женским сокровищем, округлая форма которого обозначает совершенство. Несмотря на то, что в «Дыме» соотношение Ирины с *гелиотропами* и сравнение с *жемчужиной* принадлежит не автору, они несут дополнительную смысловую нагрузку и служат характеристике героини как существа внешне совершенного и внутренне скрытого, как жемчужина внутри раковины.

При общности символики цветка и камня, они вы-

полняют в тексте различные функции и сопряжены с разными запахами. В сцене бала *гелиотропы* в волосах героини и букет *гелиотропов* подчёркивают её природную красоту и «первое ... торжество», преданность Литвинова и разлуку с ним; в сцене званого обеда *жемчуг* в волосах и на шее Ирины – блеск, зрелую красоту («Ее тонкий стан развился и расцвел, очертания некогда сжатых плеч напоминали теперь богинь...»), силу и власть. Заметим, что в мировой культуре *гелиотроп* и *жемчуг* относятся к разным природным стихиям. *Гелиотроп*, получивший название благодаря своей способности поворачивать соцветия вслед за солнцем (греч. *ἥλιος* – «солнце», *τρόπος* – «поворот» или «оборот»), почитается «солнечным» цветком, который вбирает в себя энергию *Солнца*, олицетворяющего положительную символику *Огня* как жизненной силы, вдохновляющей сердце человека и воспламеняющей его душу [13, с. 395–398]. *Жемчуг* при всей широте диапазона дешифровок известен, прежде всего, как земное воплощение *Луны*, богинями которой являются Исида, Афродита (Венера) и др. «Потаённый» смысл в контексте образа тургеневской героини *гелиотропа* и *жемчуга* состоит в указании на её двойственную природу, сочетание различных – созидających и разрушающих, органичных и скрытых – сил и двух ипостасей любви – «солнечной» и «лунной». Знаковым в тексте является не только то, что в сцене званого обеда вместо *гелиотропов* в волосах Ирины появляется *жемчуг*, но и то, что происходит смена запахового поля героини: любимый ею цветочный запах *гелиотропов* замещают манящие к себе «женские запахи», действующие на бессознательную сферу героя: «... с жемчугом в волосах и на шее, появилась Ирина. Она так и бросилась к нему, схватила его за обе руки и несколько мгновений оставалась безмолвной; глаза ее сияли и грудь поднималась, словно она взбежала на высоту <...> Литвинов присел на высокий сундук и закрыл себе лицо. Женский запах, тонкий и свежий, повеял на него... [11, с. 360–361].

Несомненный интерес представляет инфернальная парадигма образа героини, которая, помимо завораживающих глаз с *зеленоватыми* отливами, *рыжих* волос, постоянного облачения в *чёрные* одежды («образ Ирины так и воздвигался перед ним в своей черной, как бы траурной одежде»), схождения в мир *мёртвых* («кукол»), сравнений с пригретой на груди *змеёй* («И снова при одном этом имени что-то жгучее мгновенно, с сладостной болью, обвилось и замерло вокруг его сердца»), ассоциирующейся с библейским змеем-искусителем и в мифологиях разных народов считающейся властительницей нижнего царства и хранительницей сокровищ, и *ядом* («яд слишком глубоко проник в меня»), знаком зла и коварства, включает запах. Если покрашенные в *рыжий* цвет волосы героини («У ней волосы не рыжие <...> она их красит в рыжий цвет») вызывают демонические ассоциации, то поразительные, «исчерна-серые, с зеленоватыми отливами, с поволокой, длинные, как у египетских божеств» [11, с. 281], глаза отсылают к египетской богине Исиде, сосредоточивающей в себе женское начало природы (а также к царице Клеопатре

как «новой Исиде», её воплощению на земле). В свою очередь, «очертания» «рыжей» Ирины, напоминающие богинь, отправляют к рыжекудрой богине германоскандинавского мира – Фрейе и к богине римской мифологии – Венере (у греков – Афродита), олицетворяющим любовно-эротическое начало. Знаменательно, что все ассоциативно соотнесенные с героиней мифологические женские персонажи, каждая по-своему связаны с благоухающими цветами и запахами. Согласно древним легендам, Исида источала дивный запах. Афродита имела пояс, изливающий чудесный аромат, благодаря которому она влюбляла в себя не только смертных мужчин, но и богов, и даже Зевс испытывал соблазн под влиянием волшебного запаха. Архетипический аспект красоты Фрейи и Венеры определяет их способность создавать настоя любви и красоты из цветов. Кстати, аналогичными тайными знаниями обладали ведьмы, которые владели «таинственной силой трав и очищения» [1, с.91]. В тургеневском тексте запах *гелиотропов* знаменует собою причастность «прекрасной и величественной» Ирины к тайнам мира – тайнам обольщения, цветов, запахов, к природному лону бытия.

В «Дыме» эмоциональные переживания Литвинова, вдыхающего запах цветов подаренного Ириной букета *гелиотропов*, заставляют вспомнить древнюю любовную магию – совершающийся в полночь при полной луне приворот любимого на цветке: «Между тем полночь уже давно пробил; Литвинов лег в постель и задул свечу. Но он не мог заснуть <...> главное: этот запах <...> всё сильнее и сильнее разливался в темноте, и всё настойчивее напоминал ему что-то, чего он никак уловить не мог... Литвинову пришлось в голову, что запах цветов вреден для здоровья ночью в спальне, и он встал, ощупью добрал до букета и вынес его в соседнюю комнату; но и оттуда проникал к нему в подушку, под одеяло, томительный запах, и он тоскливо переворачивался с боку на бок...» [11, с. 279]. Через магическую силу «томительного» запаха автор раскрывает роковую – демоническую – наполненность образа таинственной незнакомки, принесшей букет *гелиотропов*, и одновременно характеризует эмоционально-психологическое состояние героя. Связанный с рефлексией Литвинова, запах погружает его в глубины подсознательного («... чудилось <...> представлялись...») и воскрешает воспоминания о прошлой жизни, т.е. инобытии. Согласно Х. Ортега-и-Гассету, среди всех физических свойств есть «одно, в котором уже намечается ирреальное, – это запах». Как пишет испанский философ и социолог, «чтобы воспринять его, мы должны как бы уйти в себя», «должны отъединиться от окружающего» [7, с. 110]. В романе Тургенева запах *гелиотропов* соединяет два мира – здешний и потусторонний, реальный и ирреальный: акцентирует «непостижимое» в облике Ирины и вносит «колдовское» в жизнь Литвинова, становясь приворотным для него. Возможно, поэтому любовные отношения героев приобретают в тексте фатальные черты («Приворожили вас, что ли?»).

Кроме запаха, углубляет «иррациональное» в тек-

сте, чарующе «женское» в героине мотив *любовного напитка* и связанные с ним два образа – *золотой чаши* (Эрос имел чашу с напитком, открывающим тайну любви), семантика которой отсылает к миру наслаждений и плотских удовольствий, и *яда*, традиционное значение которого – греховное начало: «"Ты мне даешь пить из золотой чаши <...> но яд в твоём питье, и грязью осквернены твои белые крылья..."» [11, с. 392]. «Грязью» осквернённые «белые крылья» так же, как источающее яд питье из *золотой чаши*, привносят в текст символический смысл и вписываются в инфернальную парадигму образа Ирины как «падшего ангела».

Как видно, запах *гелиотропов* способствует обнаружению мифологических подтекстов романа и выделению символических смыслов. Подобно запаху *гелиотропов* в душу героя вторгается стихия страсти, неконтролируемая, неподвластная разуму, воле, «сильная, сладкая – и недобрая». По словам автора, «людям положительным, вроде Литвинова, не следовало бы увлекаться страстью; она нарушает самый смысл их жизни... Но природа не справляется с логикой, с нашей человеческою логикой; у ней есть своя, которую мы не понимаем и не признаем до тех пор, пока она нас, как колесом, не переедет» [11, с. 373]. В изображении писателя любовь Ирины и Литвинова – это природная, иррациональная сила, которая сродни «неотступному» и «неотвязному» запаху. Любовь героев «Дыма» менее духовна, чем у других персонажей романов Тургенева: в ней больше мянущейся чувственности, плотского начала, страдания. Не случайно очаровывающая и разочаровывающая Ирина неотделима от *мглы* и *тумана* («исчезла в молочной *мгле тумана*»), несёт *мрак* («будущность ... заволокла *мраком*») и *холод* («холодно ему стало, физически *холодно*»), *ночь* («как путник в темную *ночь*») и *прах* («Нет, не надо той постылой свободы... а низвергнуться в *прах*...»), которые в мировой культурной традиции ассоциируются со стихией «демонического», «тёмного» и обращают к теме смерти. Между тем, хотя «страшное, неотразимое чувство» вносит в жизнь Литвинова «вихрь и мрак внутренней борьбы», «хаос» чувств, «лихорадку» мыслей, «бестолковую полутьму», оказывается пыткой, мучительной, болезненной, вплоть до излома души, когда он чувствует «одно: пал удар, и жизнь перерублена, как канат, и весь он увлечен вперед и подхвачен чем-то неведомым и холодным», «его правдой, его законом, его совестью» становится «любовь, любовь Ирины» [11, с. 347; 354]. Запах *гелиотропов* вырастает в тексте в символ таинственных превращений, женского начала, «инферальной» силы женщины. Впрочем, названными смыслами его семантика не ограничивается в тексте.

Можно предположить, что в «Дыме» запах *гелиотропов*, точнее, духов с их ароматом («очень люблю этот запах») косвенно присутствует в многочисленных натуралистических описаниях героини. Заметим, что до «Дыма» Тургенев только в «Дворянском гнезде» при изображении «вакханки» Варвары Павловны Лаврецкой воссоздаёт запах тела («пахучий лоб», «душистая голо-

ва»). В «Дыме», в котором значительное место занимают «любовные» отношения и героиня является не только возлюбленной, но и любовницей, внимание к телесным запахам повышается. Наряду с психосоматическими, телесно-чувственными (жесты, мимика, движения, тактильные ощущения и др.) знаками, знаками любовного чувства героев становятся запахи. Автор использует их как средство косвенного психологизма и с помощью одоризмов характеризует сложные, противоречивые взаимоотношения героев, скрытые стороны Ирины и глубинные переживания Литвинова: «... он всякий раз любовался красивым изгибом ее блестящей шеи, он впивал *тонкий запах* ее *волос*» [11, с. 334-335]; «... словно из мягкой, *душистой мглы*, выступал пленительный облик, поднимались лучистые ресницы – и тихо и неотразимо вонзались ему в сердце волшебные глаза, и голос звенел сладостно, и блестящие плечи, плечи молодой царицы, дышали *свежестью* и *жаром неги*...» [11, с. 343]; «Литвинов присел на высокий сундук и закрыл себе лицо. *Женский запах, тонкий и свежий*, повеял на него...» [11, с. 361]; «Ирина сильнее прежнего прижималась к нему всем своим молодым и гибким телом. Он нагнулся к ее *душистым* рассыпанным *волосам* и, в опьянении благодарности и восторга, едва дерзал ласкать их рукой, едва касался до них губами» [11, с. 377]; «Она обхватила его обеими руками, прижала его голову к своей груди, гребень ее зазвенел и покатылся, и рассыпавшиеся *волосы* обдали его *пахучею* и *мягкою волной*» [11, с. 387] (Курсив мой – А.Б.) и другие. Все эти «чувственно-поэтических» (Л. Пич) описания торжества страсти чрезвычайно значимы в тексте. В противоположность Лаврецкому из «Дворянского гнезда», любовь которого соотнесена с музыкой, гармонически объединяющей «материальное» и «духовное», «землю» и «небо», «человеческое» и «божественное», любовь Литвинова неотделима от его перцептивного мира (осознательные, зрительные и др. ощущения). Преобладание у героя среди других форм чувствительности обоняния свидетельствует о его приверженности эмоциональной и чувственной сферам, а интенсивность обонятельных впечатлений Литвинова характеризует его как человека глубоко чувствующего и чувственного. Сосредотачивая внимание на ситуации обонятельных восприятий героя, автор передает их посредством метафор с ярко выраженной оценочной семантикой. Впрочем, с помощью языка запахов автор не просто номинирует обонятельные ощущения героя. Ценностное и семантическое значение имеет то, что носителем запахов является Ирина. Образуя ольфакторную ауру героини, запахи ассоциируются с таким субстанциями, как женщина, царица, красота, пленительный облик, волшебство, нега. В тургеневском тексте данные запахи выступают метафорой женственности, сексуальной привлекательности, обаяния Ирины и лишь отчасти отражают эстетическую оценку героя и связаны, в основном и прежде всего, с его чувственным восприятием возлюбленной. Следовательно, и «женский запах» – «*тонкий*», «*свежий*», и дышащий *свежестью* и *жаром неги* пленительный облик Ирины,

и запах женских волос – «душистый», «пахучий», и традиционная символика последних – «плотская сила», «греховность» – несут в тексте существенную смысловую нагрузку и отвечают художественному замыслу. Ольфакторные образы позволяют автору передать как эмоциональный настрой и эротические переживания героя (восторг, опьянение, признательность), так и «природно-чувственную» сущность героини, а также ароматическую силу любви-страсти.

Важная смысловая наполненность присуща в тексте и такому ольфакторному образу, как *душистая мгла*. В своих произведениях и письмах эпитетом «душистый» Тургенев наделяет, как правило, природу, любовь (женщину) или «истинно поэтическое», соединяя при этом запах и талант (Ср.: «Гейне <...> яркий, душистый, иногда слишком душистый, цветок...»; «его [Фета – А.Б.] неопределенный, но душистый талант...» и другие), реже – еду («душистый шоколад» – «Вешние воды»). В «Дыме» «душистая мгла» не просто троп. Внося дополнительный смысл, *душистая мгла* усиливает инфернальную характеристику главной героини, образ которой находится у писателя на грани двух миров. Если большинство возбуждающих и пленяющих запахов, связанных с центральными персонажами романа, вскрывают чувственный характер их любви и обращают к сексуальной составляющей образа Ирины, идентифицируя её как существо природное, близкое к первобытным стихиям, то «душистая мгла» актуализирует «тайное» в героине, манящее, влекущее к себе и до конца непостижимое, призрачное в жизни человека.

Надо отметить, что одной из художественных особенностей Тургенева-романиста является метонимический перенос ольфакторного свойства предмета (вещи) на человека, и в «Дыме» писатель включает в качестве значимого компонента образа героини её собственный запах. Он представлен в тексте с помощью одорического признака вещи – платка Ирины – и дан через субъективное обонятельное восприятие Литвинова: «Здесь, в этой комнате, со вчерашнего дня царствовала Ирина; всё говорило о ней, самый воздух, казалось, сохранил тайные следы ее посещения... Литвинов опять почувствовал себя ее рабом. Он выхватил ее платок, спрятанный у него на груди, прижался к нему губами, и тонким ядом разлились по его жилам знойные воспоминания. Он понял, что тут уже нет возврата, нет выбора; горестное умиление, возбужденное в нем Татьяной, растаяло, как снег на огне, и раскаяние замерло... замерло так, что даже волнение в нем уgomонилось и возможность притворства, представившись его уму, не возмущала его...» [11, с. 354]. Согласно Е. Фарино, «чей-то личный запах может расцениваться как агрессивный, как нарушение проксемики в общении с другими, как вторжение в чужую зону» [12, с. 337]. В романе Тургенева «личный» запах Ирины, вторгаясь в личное пространство Литвинова, овладевает им, царствует в его мире, заставляет замереть раскаянию и вынуждает признать, что любовь – это рабство. Образ *змеи*, пригретой на груди, в союзе с запахом, аналогичному яду, способствуют

формированию изменчивого, таинственного, опасного образа его обладательницы, кроющейся в Ирине императивной женской силы, и знаменуют собою тайную роковую (инфернальная) сущность женщины и всепобеждающую безумную (огненную) – желанную и грозную – мощь любви. Запах Ирины, который идентичен приворотному яду и разливается «знойными воспоминаниями», обретает в тексте признаки коварной, господствующей над сознанием и волей человека «тайной» силы страсти как отравы и способствует раскрытию силы женщины и рабской подчинённости мужчины её власти и стихии любви.

Таким образом, в тургеневском тексте на чувственный и вместе с тем болезненный, страдальческий характер любви Ирины и Литвинова указывают многочисленные запахи: завораживающий и близкий к агрессии запах *гелиотропов*; не менее агрессивный, *тонким ядом* разливающийся по жилам «знойными воспоминаниями» запах платка героини; опьяняющий – *душистый* и *пахучий* – запах её волос, *свежесть* и *нега* её пленительного облика, *тонкий* и *свежий* женский запах и др. – которые выступают знаками чувственной (греховной) по своей природе страсти и чреватых притягательностью и агрессией очаровательной красавицы («очарование овладело им немедленно»), тающей в себе «что-то своевольное и страстное, что-то опасное и для других, и для неё» [11, с. 281]. Ольфакторные образы кодируют в тексте, с одной стороны, природную стихию любви-страсти, с другой – женское начало. Запах *гелиотропов* выступает кодом любви, смысл которой инициирован в тексте, в том числе, за счёт включения в запаховые описания эпитетов, устойчиво ассоциирующихся в русской литературе с чувственностью: «*сладкий*», «*знойный*», «*томительный*» и др. Кроме того, запах *гелиотропов* участвует в психологической характеристике Литвинова, передаче его индивидуально-субъективных чувств и впечатлений и служит знаком одержимости, зависимости героя от красоты и любви женщины, когда всё заветное и мучительное, отрадное и тягостное, что связано с его «царицей», сосредоточивается в «*женских*» – «*тонких*», «*свежих*», «*душистых*», «*пахучих*» – запахах, которые выступают в тексте коннотацией власти красавицы и кодом чувственных наслаждений.

Заслуживает внимание то, что в героине, заключающей в себе природные стихии, есть «что-то» неосоздаемое, что выводит её образ за рамки телесности: «Но вот что-то повеяло на него, что-то неосоздаемое и несомненное; если бы дуновение шло от падающей тени, оно бы не было неуловимее, он тотчас почувствовал, что это приближалась Ирина» [11, с. 374]. Упоминание в тексте о «неосоздаемом» дуновении отсылает к образу Психеи (в греческой мифологии – душа, дыхание, дуновение), а значит, к душе; «падающая тень» – к архетипу Тени. В мифологии тень – заместитель человека. Согласно К.-Г. Юнгу, она – эквивалент животного, инстинктивного начала: «<...> тело это – животное, имеющее животную душу, т.е. живая система, безусловно повинующаяся инстинкту. Соединиться с этой Тенью –

значит сказать “да” инстинкту, тем самым также сказать “да” той чудовищной динамике, которая грозит из-за кулис» [14, с. 35]. В тургеневском тексте *тень* выполняет двойную функцию: характеризует Литвинова, который интуитивно (но «несомненно») чувствует теневую сторону своей возлюбленной, и обнаруживает внутреннюю раздвоенность образа Ирины, «негативную» сторону её личности, намекает на «сумму скрытых, невыгодных свойств, недостаточно развитых функций и содержаний личного бессознательного» [14, с. 72].

Что касается архетипа Психеи – женской души, экспансивной, странствующей, одинокой, ищущей любовь, – то он, безусловно, находит преломление в образе тургеневской героини. Примечательно, что Ирина, встретив в Баден-Бадене Литвинова, просит об одном, – чтобы дали «душу отвести», «только немножко участия, только чтобы не отталкивали <...> душу дали бы отвести» [11, с. 322]. Однако, несмотря на то, что в истории героини проступают черты мифа о Психее: «смертоносный» брак, роковой поступок и – имплицитно – испытание (пытается изменить свою жизнь); присутствует символ *бабочки*, олицетворяющей влечение души к свету и её очищение огнём (любовью), справедливее будет утверждать, что в образе героини «Дыма» прослеживается «напряженное соотношение противоположностей», совмещение двух типов женственности – Психеи и Афродиты (Венеры), каждая из которых по-своему является олицетворением архетипа Великой Матери. В изображении Тургенева поразительно красивая, изящная, обладающая глубиной души, способностью сильно чувствовать, Ирина находится во власти страстей и соблазнов. Она эгоистична, самолюбива, обращена к чувственным удовольствиям, сконцентрирована на собственных интересах и желаниях, безрассудна в жажде поклонения, власти и готова нарушить любые нравственные запреты и моральные нормы. В Ирине с её метущей душою, потребностью в любви чрезвычайно силён «гнет женственности». Недаром чарующая красота Ирины не просто опьяняет, но и обезволивает мужчину, превращает его в «раба» (Литвинов, Потугин). Сама Ирина, зная о своей женской притягательности, не только пользуется собственной властью, но и упивается ею: «... лицо <...> дышало торжеством красоты, и не одной только красоты: затаенная, почти насмешливая радость светилась в полужакрытых глазах, трепетала около губ и ноздрей...» [11, с. 334]. Не мысля собственной жизни без любви (архетип Психеи), являясь воплощением красоты, женственности, Ирина не может выйти за пределы своего эгоистического «я». Тургеневская героиня не знает смирения, не хочет пожертвовать материальными благами ради чувства, т.е. не выдерживает испытания любовью, не преодолевает в себе посредством человечности великой архетипической женственности (архетип Афродиты), не побеждает сил разрушения, т.е. не обретает, подобно Психее, женской зрелости. Не случайно «душа» Ирины сопряжена в тексте с «тенью» как демоническим двойником. «Теневая» часть её личности проявляется в эгоизме и, главное, в отсутствии слияния

души с любовью, что объясняет разочарование, отчуждённость, одиночество не обретающей силы и пути для дальнейшего развития героини, названной в финале романа «заблудшей душой» («C'est une âme égarée») [11, с. 407].

То, что Тургенев проецирует на взаимоотношения романских героев мифологические образы и мотивы, даёт ему возможность обратиться к бытийным проблемам, оперировать универсальными категориями и обнаружить в любви Ирины и Литвинова вневременные черты. Одна из отличительных особенностей писателя заключается в том, что в романе широкий подтекст вносят, в том числе, запахи. Многочисленные и разнообразные по степени интенсивности, признакам (например, вкусовые – «*сладкий*»; осязательные – «*свежий*», «*тяжёлый*» и другие), эмоционально-экспрессивной окрашенности («*томительный*»), запахи сопровождают в тексте в основном центральных персонажей. Присутствие в истории их любви, наряду со зрительными, слуховыми, тактильными ощущениями, обонятельных впечатлений, которые являются самыми интимными, но и наиболее информативными модальностями, актуализирует чувственную природу отношений героев и служит характеристикой повелевающего женского начала Ирины, различных психологических состояний, эмоций, чувств Литвинова. В художественном мире «Дыма» можно встретить как прямые номинации обонятельных восприятий, так запахи, имеющие метафорические или символические значения. Таков запах *гелиотропов*, который благодаря художественному мастерству Тургенева почти физически осязателен для читателя, выступает в тексте и как любовный код – знак природного, иррационального характера страсти; и как ольфакторный код главной героини, её стихийной, изначально-природной женственности; и как знак субъективных восприятий и чувств героя (Литвинова); и как временной код – знак прошлого, настоящего, будущего персонажей. Семантика запаха *гелиотропов* сопоставима в романе с символами любви-страсти, судьбы и имеет глубокий онтологический смысл. Отсюда взаимодействие в тексте ольфакторных образов с образами попавшей в западню птицы, ветра, вихря, бури, грозы, омыта, водоворота, лихорадки и другие, которые помогают раскрытию драматической сущности происходящих в романе событий и воплощению философско-эстетической позиции автора, утверждающего иррациональные основы бытия, зыбкость земной жизни, стихийность природы человека, его потерянности в мире и зависимость от «неведомых и холодных» сил.

Сам любовный сюжет «Дыма» создаёт условия для одоропэтики. Только на первый взгляд может показаться, что любовная линия романа никак не связана с его общественно-политическим планом. На самом деле, любовь Ирины и Литвинова играет существенную роль в движении общественно-идейного конфликта романа. Недаром покидающему Баден-Баден, разочарованному и измученному страстью герою «дымом» представляется вся современная жизнь: и его собственная, и России

– губаревцев и ратмировцев, социалистов и консерваторов, «западников» и «славянофилов», и любовь Ирины. Во многом именно она, предлагающая Литвинову вместо любви ложь и пошлость, становится воплощением обмана и призрачности русской жизни. Немаловажно, что в романе тягостные размышления о дыме – это не итог, а начало длинного пути героя к Дому, пути нравственных испытаний, имеющего в тексте мифологический смысл. Как в Ирине угадываются черты различных мифологических женских персонажей, которые позволяют констатировать наличие мифопоэтических коннотаций в её образе, так и в сюжете центрального героя проступают элементы обряда инициации – «уход», «испытание», «возвращение». Вернувшийся на родину Литвинов через нравственную смерть, «мертвенное равнодушие» преодолевает в себе «последние следы овладевшего им очарования», – следы страсти, подавившей волю и нравственность. Преображение героя связано с практическим трудом, который, с точки зрения автора, только и способен возродить Россию, и, в конце концов, приводит Литвинова к обретению взаимной любви.

Крайне сложна и неоднозначна в романе авторская позиция. Согласно автору, страсть – это природно-телесный эрос, разрушительная, неподвластная человеку иррациональная стихия, открывающая неразрешимые противоречия человеческого бытия. Утверждая несоизмеримость человека и природы, писатель, наряду с грозной силой любви-страсти, заключающей в себе «какие-то неведомые глубины и дали», что-то от хаоса, а значит, опасное, недоброе, поглощающее и опустошающее, показывает её своеобразную красоту, которая притягивает, влечёт своей таинственностью и могуществом. Последнее в романе передано, в том числе, с помощью запахов, несущих в себе дополнительную смысловую нагрузку. Ещё одна отличительная черта «Дыма» состоит в том, что субъектом восприятия запахов выступает как автор, так и герои. Отсюда более субъективные, но и более подробные перцепции и оценки запахов и существенное расширение поля их изобразительных средств: это уже не однословные эпитеты («сильный», «противный» и др.), а группа эпитетов с преобладанием качественных прилагательных. Помимо эпитетов, особый эффект выразительности в тексте создают ольфакторные метафоры, сравнения, метонимии и, конечно, запахи, наделённые символическим смыслом. Но, пожалуй, главная отличительная черта ольфакторного пространства романа заключается в том, что в истории любви центральных героев наблюдается движение запахов: от *сладких* и *томительных*, *душистых*

и *тонких*, *пахучих* и *свежих* до «*яда*». Венчает «Дым» запах «*благоухающих*, прекрасных уст» Ирины [11, с. 407]. Данная ольфакторная деталь обращает к авторской идее «живой» – чувственной – жизни, которая не поддаётся формальной логике, неотступна, непобедима и непреодолима.

Итак, в «Дыме» Тургенев использует запах как «полноценный художественный материал», и во внутритекстовой структуре романа обонятельный сегмент занимает, если не основополагающее, то значительное место. Одоризмы расширяют возможности понимания романа, поскольку являются одним из важных способов создания реалистической картины мира. Они маркируют время и пространство, наполняющие его предметы и лица, вызывают воспоминания, выполняют аккумулятивную и прогностическую функции, выступают существенной сюжетобразующей категорией, детерминируют социальное положение и возраст персонажей; специфические особенности запахов определяют их индивидуальные черты, характеризуют психологические состояния, чувства, мысли. Многочисленные и разнообразные запахи романа влияют на ход событий, являются их участником, включаются в обрисовку любовно-эротических ситуаций и приобретают в тексте собственно авторские коннотации и дополнительное – бытийное – содержание: содействуют формированию метафизического плана повествования и смыслового движения подтекста. Как и в предыдущих романах, в «Дыме» Тургенев следует классической традиции, когда запахи выступают признаком своих источников (запах *гелиотропов*, запах *сигар* и другие), но значимую роль при этом играют интенсивность и качество запаха, которые усиливают его индивидуальное звучание и художественное впечатление. Особенно «пахучей» является сфера личных отношений центральных героев, и доминирующее положение здесь занимают *женские* запахи, семантика которых в тексте – эмоционально-чувственная, расширяющаяся, осложняющаяся за счёт метафорического или символического наполнения. Основной запах романа – запах *гелиотропов*. Он ассоциируется с любовью-страстью, способствует раскрытию психологии, чувств, эмоций, внутренних переживаний героя, является ольфакторным кодом главной героини и характеризует сущностные и потаённые черты той, которая соединяет в себе противоположные начала и в изображении которой автор соединяет два плана – социально-психологический и обобщённо-символический.

Библиографический список

1. Афанасьев А.Н. Происхождение мифа. Ст. по фольклору, этнографии и мифологии. Сост., подготовка текста, статья, коммент. А.Л. Топоркова. М.: Индрик, 1996. 640 с.
2. Бельская А.А. Полифония заглавия романа И.С. Тургенева «Дым» // Спасский вестник. Вып. 12. Тула: Гриф и К, 2005. С.42–54; её же: «Дым» И.С. Тургенева: личные имена собственные в контексте романа и пушкинская антропонимика // Вестник Брянского государственного университета. №2 (2011): История. Литературоведение. Право. Языкознание. Брянск: РИО БГУ. 2011. № 2. С. 285-292.
3. Гете И.В. К учению о цвете (хроматика) // Гете И.В. Избранные труды по естественной истории. М.: Изд-во Академии наук СССР, 1957. С. 261-360.

4. *Зыховская Н.Л.* Запах как принцип «художественного досье» в прозе Тургенева // Путь науки. Международный научный журнал. № 6 (6). 2014. Волгоград: Научное обозрение, 2014. С. 63–65.
5. *Козубовская Г.П.* Середина века: миф и мифопоэтика. Барнаул: АлтГПА, 2008. 273 с.
6. Новая энциклопедия растений: мифы, целебные свойства, гороскопы, растительный календарь. Авт.-сост. В.М. Федосеенко. М.: РИПОЛ-КЛАССИК, 2003. 736 с.
7. *Ортега-и-Гассет Х.* Эссе на эстетические темы в форме предисловия // *Ортега-и-Гассет Х.* Эстетика. Философия культуры. М.: Искусство, 1991. С. 93–112.
8. См. об этом: *Доманский В.А.* Флористический код любовных коллизий прозы И.С. Тургенева // Спасский вестник. Тула: Гриф и К, 2009. С. 52–60; *Зыховская Н.Л.* Ольфакторная картина художественного мира русской прозы XI–XIX веков. Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2015. 391 с.; *Козубовская Г.П., Фадеева Е.Н.* Мифологема запаха в романе «Дым»: фетовский код // Культура и текст: миф и мифопоэтика. СПб.; Самара; Барнаул: БГПУ, 2004. С. 158–166; *Малецкая Ж.В.* Функция гелиотропа в романе И.С. Тургенева «Дым» (к пониманию образа Ирины Осининой) // Сборник научных статей к 70-летию проф. Н.А. Горбанева. Махачкала: ДГУ, 2001.
9. См. об этом: *Малахов С.А., Пруцков Н.И.* Последние романы Тургенева и Гончарова // История русского романа: В 2 т. М.; Л.: Наука, 1964. Т. 2. С. 149–192; *Пушмянский Л.В.* «Дым». Историко-литературный очерк // *Пушмянский Л.В.* Классическая традиция: Собрание трудов по истории русской литературы. М.: Язык русской культуры, 2000. С. 464–481. *Осмоловский О.Н.* Принципы символического образования в романе Тургенева «Дым» // Творчество И.С. Тургенева: Сб. науч. трудов / отв. ред. Г.Б. Курляндская. Курск, 1984. С. 122–136; *Уоддингтон П.* Творческая история романа «Дым» в свете новых материалов // Русская литература. СПб.: Наука, 2000. № 3. С. 118–143.
10. *Тресиддер Д.* Словарь символов. М.: Фаир-Пресс, 1999. 448 с.
11. *Тургенев И.С.* Дым // *Тургенев И.С.* Полн. собр. соч.: В 30-и тт. С. Т. VII. М.: Наука, 1981. С. 247–407.
12. *Фарино Е.* Введение в литературоведение. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. 639 с.
13. Энциклопедия символов, знаков, эмблем. М.: Эксмо; СПб.: Мидград, 2005. 608 с.
14. *Юнг К.Г.* Психология бессознательного. М.: Канон+, 2003. 400 с.

References

1. *Afanasyev A.N.* The origin myth. Art folklore, ethnography and mythology / Comp., preparation of the text, the article comments. A.L. Toporkova. Moscow: Indrikis, 1996. 640 p.
2. *Belskaya A.A.* Polyphony title proper of the novel I.S. Turgenev's "Smoke" // Spassky Vestnik. Vol. 12. Tula: Grif i K, 2005. Pp. 42–54; *Belskaya A.A.* "Smoke" I.S. Turgenev: personal proper names in the context of the novel and the Pushkin anthroponymics // Bulletin of Bryansk State University. №2 (2011): History. Literature. Right. Linguistics. Bryansk: RIO BSU. 2011. № 2. Pp. 285–292.
3. *Gete I.V.* On the theory of color (chromatic) // *Gete I.V.* Selected works on natural history. Moscow: Publishing House of the USSR Academy of Sciences, 1957. Pp. 261–360.
4. *Zyhovskaya N.L.* The smell as the principle of "artistic dossier" prose of Turgenev // Path of science. International Journal. № 6 (6). 2014. Volgograd: Scientific-about vision, 2014. Pp. 63–65.
5. *Kozubovskaya G.P.* Mid-Century: Myth and mythopoetics. Barnaul, 2008. 273 p.
6. The new encyclopedia of plants: myths, medicinal properties, horoscopes, vegetable calendar / Avt.-status. V.M. Fedoseenko. Moscow: RIPOL CLASSIC, 2003. 736 p.
7. *Ortega y Gasset H.* Essay on the aesthetic theme in the form of a preface // *Ortega y Gasset H.* Aesthetics. Philosophy of Culture. Moscow: Art, 1991. Pp. 93–112.
8. See it: *Domanski V.A.* Floral code amorous conflicts prose I.S. Turgenev // Spassky Vestnik. Vol. 12. Tula: Grif i K, 2009. Pp. 52–60; *Zyhovskaya N.L.* Olfactory picture of the artistic world of Russian prose XI–XIX centuries. Chelyabinsk: South Ural State University Publishing Center, 2015. 391 p.; *Kozubovskaya G.P., Fadeeva E.N.* Mythologeme smell in the novel "Smoke": fetovsky code // Culture and lyrics: Myth and mythopoetics. St. Petersburg; Samara; Barnaul State Pedagogical University, 2004. Pp. 158–166; *Maletskaya J.V.* Heliotrope function in the novel I.S. Turgenev's "Smoke" (to understand the image of Irina Osinina) // Collection of articles on the 70th anniversary of prof. N.A. Gorbaneva. Makhachkala, 2001.
9. See it: *Malakhov S.A., Prutskov N.I.* Recent novels of Turgenev and Goncharov // History of the Russian novel: 2 v. Moscow; Leningrad: Science, 1964. V. 2. Pp. 149–192; *Pumpyanskii L.V.* "Smoke." Historical and literary sketch // *Pumpyanskii L.V.* Classical Tradition: Collected works on the history of Russian literature. Moscow: Russian language culture, 2000. Pp. 464–481; *Osmolovsky O.N.* Principles simvolobrazovaniya in Turgenev's novel "Smoke" // Creativity I.S. Turgenev: Proceedings / executive editor. G.B. Kurlyandskaya. Kursk, 1984. Pp. 122–136; *Waddington P.* Creative history of the novel «Smoke» in the light of new materials // Russian literature. St. Petersburg: Nauka, 2000. № 3. Pp. 118–143.
10. *Tresidder D.* Glossary characters. Moscow: Fair-Press, 1999. 448 p.
11. *Turgenev I.S.* Smoke // *Turgenev I.S.* The complete collection of works and letters in 30 volumes. Vol. VII. Moscow: Nauka, 1981. Pp. 247–407.
12. *Farino E.* Introduction to Literary Studies. St. Petersburg: Russian State Pedagogical University A.I. Herzen, 2004. 639 p.
13. Encyclopedia of symbols, signs, logos. Moscow: Eksmo; St. Petersburg: Midgard, 2005. 608 p.
14. *Jung K.G.* Psychology of the Unconscious. Moscow: Canon+, 2003. 400 p.

ВАЛИЕВА М.З.

кандидат филологических наук, отдел общей лингвистики, Институт языка, литературы и искусства им. Г.Ибрагимова Академии Наук Республики Татарстан

E-mail: mily21@mail.ru

МИРХАЕВ Р.Ф.

кандидат филологических наук, доцент, отдел общей лингвистики, Институт языка, литературы и искусства им. Г.Ибрагимова Академии Наук Республики Татарстан

E-mail: mirhaev77@mail.ru

VALIEVA M.Z.

Candidate of Philology, Department of General Linguistics, G.Ibragimov Institute of Language, Literature and Arts, Tatarstan Academy of Sciences
E-mail: mily21@mail.ru

MIRHAYEV R.F.

Candidate of Philology, Associate Professor Department of General Linguistics, G.Ibragimov Institute of Language, Literature and Arts, Tatarstan Academy of Sciences
E-mail: mirhaev77@mail.ru

К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКА СТАРОТАТАРСКИХ ПИСЬМЕННЫХ ТЕКСТОВ

THE ISSUE OF OLD TATAR LITERARY TEXTS LANGUAGE STUDY

В татарском языкознании в области изучения лингвостилистических особенностей старотатарских письменных текстов XIII–начала XX веков накоплен богатый фактический и научно-теоретический материал. Как показывают исследования, они проводятся на основе произведений отдельных авторов. В некоторых случаях языковые особенности текстов изучаются в сравнительном аспекте с другими текстами, современным татарским языком и его диалектами. В настоящее время в этой области назрела необходимость проведения обобщающих исследований с учетом новых достижений современной лингвистической науки.

Ключевые слова: лингвостилистика, старотатарские письменные тексты, лексика, тематическая классификация, лексико-семантический анализ, генетический анализ.

The Tatar linguistics has accumulated a wealth of factual, scientific and theoretical material concerning the study of lingua-stylistic features of Old Tatar literary texts relating to XIII–early XX centuries. As studies show, they are carried out on the basis of the works of individual authors. In some cases, the linguistic features of the texts studied in comparative perspective with other texts, the modern Tatar language and its dialects. Currently this field needs a generalizing research with the new achievements of modern linguistics.

Keywords: lingua-stylistics, Old Tatar literary texts, vocabulary, thematic classification, lexical-semantic analysis, genetic analysis.

В настоящее время в области изучения языковых особенностей старотатарских письменных текстов накоплена богатая научно-теоретическая литература. В ряде научных трудов наряду с фонетическими, графическими и морфологическими особенностями письменных текстов, предметом исследования выступают также их лексика и такие лексико-семантические категории, как полисемия, синонимия, антонимия и омонимия. Среди работ, относящихся к данной области, можно выделить несколько групп.

К первой группе относятся научные труды, которые посвящены исследованию многозначных слов, синонимов, антонимов и омонимов в произведениях отдельно взятых авторов, живших и творивших в различные периоды. Авторы данных работ в основном обращают внимание на функционально-стилистические особенности употребления указанных выше слов. Наряду с этим проводится также тематическая классификация и генетический анализ лексики текстов. Если некоторые ученые ограничиваются лишь их перечислением,

в трудах других они становятся объектом специального исследования. Так, например, Х.Х. Кузьмина в своей работе «Лексика поэмы «Кысса-и Йусуф» Кул Гали», посвященной произведению эпохи Волжской Булгарии (начало XIII века), целенаправленно изучает художественно-стилистические функции многозначных слов, синонимов, антонимов и на основе этого выделяет их различные контекстуальные разновидности [9].

Ф.Ш. Нуриева в своей статье «Лексические варианты «Нахдж ал-Фарадис» (середина XIV в.) обращает внимание на то, что в произведении очень часто употребляются слова со схожими значениями, т.е. лексические варианты. При этом она отмечает, что данное явление наблюдается как среди собственно тюркотатарских слов, так и арабо-персидских заимствований [13]. Далее в других своих исследованиях ученый рассматривает синонимы, антонимы, многозначные слова как художественно-изобразительные средства и анализирует особенности их употребления в тюрко-татарских письменных текстах различных жанров эпохи Золотой

Орды [14]. Здесь необходимо отметить также работу А.Х. Алиевой «Язык жанра «сэяхэтнамэ» (XVIII–XIX вв.), в которой автором проводится тематическая и генетическая классификация лексических синонимов [1].

Р.З. Мухаметрахимова, изучив языковые особенности произведений татарского поэта конца XVIII–начала XIX века Г. Утыз-Имяни, обращает внимание на насыщенное употребление в произведениях поэта многозначных слов. Ученый ставит перед собой задачу, какие из смысловых оттенков или значений слов были типичны для татарского литературного языка конца XVIII–начала XIX века и какие из них являются продуктом индивидуального словоупотребления Г. Утыз-Имяни [10].

А.Р. Халиуллина в своей статье «Художественно-изобразительные средства в языке «Кысас ал-Анбия» Н. Рабгузи» (XIV в.) наряду со сравнениями и фразеологическими единицами, которые используются в произведении, анализирует и антонимы. Явление антонимии рассматривается на основе предложений, которых автор делит на следующие виды:

1. предложения, сформированные на основе контраста;
2. предложения, сформированные на основе образных лексических антонимов [15].

Среди работ, посвященных исследованию языковых особенностей старотатарских письменных текстов, выделяется работа Г.К. Закировой. На основе материала, извлеченного из тюрко-татарских письменных текстов эпохи Золотой Орды, автор подробно анализирует синонимы, разделив их на тематические группы [7].

Также отдельного внимания заслуживают труды И.Б. Башировой. Изучая язык произведений писателей и поэтов, творивших на старотатарском литературном языке, она уделяет большое внимание выявлению семантических отношений между словами, а также исследованию лексико-семантических вариантов и инвариантов [4, 5].

Второе группу исследований в области старотатарских письменных памятников составляют работы сравнительно-исторического характера. В этом случае лексические особенности отдельно взятого произведения, их функционально-стилистические особенности изучаются в сравнительном плане с лексикой других письменных текстов, современного татарского литературного языка, или же других вариантов данного произведения. Например, в статье В.Х. Хакова «К вопросу семантико-стилистических особенностей многозначных слов и омонимов» раскрывается особенности развития семантики указанных выше слов в сравнительно-историческом плане. В качестве примера он берет языковой материал, извлеченный из произведений татарских писателей начала XX века. При этом ученый обращается к словарям Махмуда Кашгарского (XI в.) и др. В результате своих исследований он приходит к мнению о том, что если семантика у некоторых слов в современном татарском литературном сузилась, у других же, наоборот, расширилась из-за приобретения

ими в ходе исторического развития языка новых смысловых оттенков [14].

В своей работе, посвященной исследованию языка книги «Кисекбаш» (XIII–XIV вв.), Я.С. Ахметгалиева для изучения функционально-семантических особенностей синонимов обращается к нескольким спискам рукописи произведения, а также приводит примеры из современного татарского литературного языка. Тем самым выясняется употребление некоторых лексических вариантов отдельных слов и в настоящее время [2].

В статье А.Х. Зайнуллиной-Маннаповой «О лексике деловых документов старотатарской письменности XVII века» отмечается, что в старотатарских деловых бумагах указанного периода наряду с собственно татарскими словами употребляются также лексические единицы огузского происхождения, арабо-персидские и русские заимствования, которые в текстах вместе с ними образуют синонимические ряды. Однако автор для их обозначения не использует термины «синонимы» или же «лексические варианты», а лишь указывает на то, что они часто употребляются параллельно друг другу. Наряду с этим автор отмечает, что некоторые слова, характерные для старотатарских деловых бумаг в настоящее время не употребляются в татарском литературном языке, а семантика тех лексических единиц, которые дошли до наших дней, сузилась, или же, наоборот, расширилась. Кроме этого выделяются слова, которые сохранились в диалектах [6].

Изучению лексико-семантических особенностей старотатарских письменных текстов посвящены труды также известного тюрколога Э.Н. Наджиба. В своей работе о языке произведения тюрко-татарского поэта средневековья Сейфа Сараи «Гулистан бит-тюрки» (XIV в.), ученый анализирует явления синонимии и полисемии, отраженные в письменном памятнике. При этом он для сравнения приводит данные и из других текстов, которые относятся к более ранним периодам [11].

Исследование лексики старотатарских письменных текстов в этом аспекте характерно и для работ Э.Х. Кадировой. В своем научном труде, посвященном исследованию языка произведений татарского поэта XVI века Мухаммедъяра, она рассматривает синонимические и омонимические варианты отдельных лексических единиц, а также выделяет многозначные слова. Для их сравнения приводит данные из словарей Махмуда Кашгарского, видного татарского ученого-просветителя XIX века К. Насыри и диалектов татарского языка [8].

Далее лексико-семантические категории в диахронном аспекте рассматриваются в работах И.Б. Башировой. Здесь на материале старотатарских письменных текстов, относящихся к различным периодам, определяется, каким изменениям в семантическом плане подверглись те или иные слова в ходе исторического развития языка [4, 5]. Наряду с этим ученый исследует особенности употребления слов в различных функциональных стилях старотатарского письменно-литературного языка. По ее мнению, истинную природу лексико-семантических категорий можно раскрыть только в этом случае [5].

К третьей группе исследований в области старотатарских письменных памятников относятся научные труды, выполненные на основе языкового материала, зарегистрированного в словарях старотатарского языка. Например, Г.Г. Батыршина в своей работе, посвященной деятельности известного татарского ученого-просветителя XIX века К. Насыри в области лексикографии, в ходе исследования парных слов, фразеологических единиц и терминов указывает также их лексические варианты. При этом особое внимание уделяется выявлению фразеологических синонимов и антонимов [3].

Здесь особого внимания заслуживают труды

А.Ш. Юсуповой, посвященные изучению диалектной лексики в словарях, изданных во второй половине XIX века. В результате своих исследований ученый приходит к мнению о том, многие лексические единицы сохранились в диалектах татарского языка и сегодня [16].

Таким образом, подводя итог, можно сказать, что язык старотатарских письменных текстов в лексико-семантическом и функционально-стилистическом аспектах изучен достаточно обширно. В настоящее время требуется обобщение достигнутых результатов в этой области, а также проведение комплексных научных исследований с учетом новых достижений современной лингвистической науки.

Библиографический список

1. Алиева А.Х. Язык жанра «сәяхәтнамә» // История татарского литературного языка. Казань: Фикер, 2003. С. 515–544.
2. Ахметгалиева Я.С. Исследование тюрко-язычного памятника «Кисекбаш китабы». М.: Наука, 1979. 191 с.
3. Батыршина Г.Г. Каюм Насыриның лексикографик эшчәнлеге. Казан, 2007. 191 б.
4. Бәширова И.Б. Хәзерге татар әдәби теле. Семасиология: татар лексикасында системалы бәйләнеш-мөнәсәбәтләр. Казан, 2006. 192 б.
5. Бәширова И.Б. Татар әдәби теле. Семасиология. Казан, 2010. 532 б.
6. Зайнуллина-Маннапова А.Х. О лексике деловых документов старотатарской письменности XVII века // Истоки татарского литературного языка. Казань, 1988. С. 27–34.
7. Закирова Г.К. Синонимы в языке тюрко-татарских письменных памятников периода Золотой орды. Казань: Казан. гос. тех. ун-т, 2009. 215 с.
8. Кадирова Э.Х. Поэмы Мухамедьяра «Тухва-и мардан» и «Нур-и содур»: лексика. Казань: Фикер, 2001. 230 с.
9. Кузьмина Х.Х. Лексика поэмы «Кысса-и Йусуф» Кул Гали. Казань: Дас, 2001. 104 с.
10. Мухаметрахимова Р.З. Язык произведений Г. Утыз-Имани // История татарского литературного языка. Казань: Фикер, 2003. С. 544–562.
11. Наджип Э.Н. Тюркоязычный памятник XIV века «Гулистан Сейифа Сарай и его язык». В 2 кн. Кн.1. Алма-Ата: Наука, 1975. 210 с.
12. Нуриева Ф.Ш. Лексические варианты «Нахдж ал-фарadis» // Исследования по лексике и грамматике татарского языка. Казан, 1986. С. 127–132.
13. Нуриева Ф.Ш. Исторические и лингвистические условия формирования тюрко-татарского литературного языка золотоордынского периода. Казань: Казан. гос. ун-т, 2004. 376 с.
14. Хаков В.Х. К вопросу семантико-стилистических особенностей многозначных слов и омонимов // Исследования по татарскому языку. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1977. С. 3-19.
15. Халиуллина А.Р. Художественно-изобразительные средства в языке «Кысас Ал-Анбия» Н. Рабгузи // Татар теле, әдәбияты, тарихы – үткәне һәм бүгенгесе. Казан: Казан дәүләт ун-ты, 2000. Б. 272–280.
16. Юсупова Ә.Ш. XIX гасырның II яртысында дөнья күргән сүзлекләрдә диалекталь лексиканың урыны // Татар теле, әдәбияты, тарихы – үткәне һәм бүгенгесе. Казан: Казан дәүләт ун-ты, 2000. Б. 304–310.

References

1. Aliyeva A.H. The language of «Seyahetname» genre // The history of Tatar literary language. Kazan: Fiker, 2003. Pp. 515–544.
2. Ahmetgalieva Y.S. The study of Turkic written monuments «Kisekbash kitaby». M.: Nauka, 1979. 191 p.
3. Batyrshina G.G. Works of Kayum Nasyry in lexicography. Kazan, 2007. 191 p.
4. Bashirova I.B. Modern tatar literary language. Semasiology: Systematic relations in tatar vocabulary. Kazan, 2006. 192 p.
5. Bashirova I.B. Tatar literary language. Semasiology. Kazan, 2010. 532 p.
6. Zaynullina-Manapova A.H. About vocabulary of the Old Tatar official documents of XVII century // The origins of the Tatar literary language. Kazan, 1988. Pp. 27–34.
7. Zakirova G.K. Synonyms in the language of the Turkic-Tatar written monuments of Golden Horde period. Kazan: Kazan State Technical University, 2009. 215 p.
8. Kadirova E.H. Poems «Tuhva-i Mardan» and «Nur-i Sodur» by Muhamedyar: vocabulary. Kazan: Fiker, 2001. 230 p.
9. Kuzmina H.H. Vocabulary of «Kyssa-I Yusuf» poem by Kul Gali. Kazan: Das, 2001. 104 p.
10. Muhametrahimova R.Z. The language of G. Utyz-Imani works // The history of Tatar literary language. Kazan: Fiker, 2003. Pp. 544–562.
11. Nadjip E.N. XII century Turkic written monument «Gulistan Saif Sarai and its language». In 2 books. Book 2. Alma-Ata: Nauka, 1975. 210p.
12. Nurieva F.Sh. Lexical variants in «Nahj al-Faradis» // Tatar language vocabulary and grammar researches. Kazan, 1986. Pp. 127–132.

13. *Nurieva F.Sh.* Historical and linguistic conditions of the Turkic-Tatar literary language formation of the Golden Horde period. Kazan: Kazan State University, 2004. 376 p.
 14. *Hakov V.H.* The question of the semantic and stylistic features of ambiguous words and homonyms // Tatar language researches. Kazan: Kazan State University press, 1977. Pp. 3–19.
 15. *Haliullina A.R.* «Kisas al-Anbia» by N. Rabguzi stylistic devices // Tatar language literature, history – past and present. Kazan: Kazan state university, 2000. Pp. 272–280.
 16. *Yusupova A.S.* The place of dialectal lexicon in the second half of XIX century dictionaries // Tatar language literature, history – past and present. Kazan: Kazan state university, 2000. Pp. 304–310.
-
-

ВЛАСОВА Т.С.

кандидат филологических наук, доцент, кафедра
немецкого языка, Орловский государственный
университет имени И.С. Тургенева
E-mail: kaf-nem@yandex.ru

VLASOVAT.S.

Candidate of Philology, Associate Professor, Department
of German language, OrelState University named after
I.S. Turgenev
E-mail: kaf-nem@yandex.ru

**ЭКСПРЕССИВНЫЕ СИНТАКСИЧЕСКИЕ КОНСТРУКЦИИ И ИХ РОЛЬ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ
(НА ОСНОВЕ АНАЛИЗА ПОЭТИЧЕСКОГО И ДРАМАТИЧЕСКОГО ПРОИЗВЕДЕНИЙ)**

**EXPRESSIVE MEANS AND THEIR ROLE IN A LITERARY TEXT (ON THE BASIS OF POETIC AND
DRAMATIC WORKS)**

На основе анализа практического материала в статье делается попытка обоснования того, что конкретный жанр художественного текста определяет не только его композиционную структуру, но и языковую форму. Доказывается, что использование конкретных экспрессивных средств в синтаксической структуре текста связано со стремлением автора к усилению выразительности текста, желанием сосредоточить внимание читателя на проблеме и чувствах своих персонажей.

Ключевые слова: текст, жанр, поэзия, драма, композиционная и синтаксическая структура, экспрессивные синтаксические средства.

On the basis of practical material it is proved in the article that a particular genre of the text defines not only its compositional, but also linguistic form. It is substantiated that the use of specific expressive means in the syntactic structure of the text is associated with the author's desire to enhance the expressiveness of the text and to focus the reader's attention on the problem and feelings of their personas.

Keywords: text, genre, poetry, drama, syntax means, expressivity.

Эпос, лирика и драма являются основными формами художественной литературы. Обладая общими чертами, каждая из них имеет свою специфику. По словам Е.А. Гончаровой, «литературный род определяет принципиальный объём произведения, систему составляющих его композиционно-речевых форм, способ сцепления частей, темп развития, природу времени», [3,275], а авторские интенции – использование выразительных средств на всех уровнях языка [5].

Авторы анализируемых нами произведений – это Ингеборг Бахман (1926-1973) и Эльфрида Елинек (1946), писатели с далёкой от гармонии личной судьбой. Трагическая судьба старшей из них становится предметом рефлексии для младшей. В произведениях Э. Елинек часто присутствуют скрытые и явные цитаты из И. Бахман, отсылки к её биографии, на что указывают исследователи творчества Э.Елинек [7].

Обе писательницы выросли в Австрии, в детстве серьёзно занимались музыкой, изучали философию, в литературе начали с поэзии, затем освоили драматургию и прозу. Обе выросли на идеях критики языка и в центр своего творчества ставили язык как предмет осмысления реальности и как инструмент воздействия на реальность, поэтому при анализе текстовых произведений необходимо учитывать, что употребление языковых средств в них в конечном итоге подчинено авторскому замыслу.

К тому же в ходе сопоставительного анализа поэтического и драматического текста необходимо также исходить из того, что для поэтического текста характерна синтаксическая экономия в оформлении высказывания, так как поэзия ставит во главу угла формулу «как можно короче и как можно полнее»[4].

Язык драматического произведения определяет его предназначение – сценическое воплощение, поэтому он экспрессивен, динамичен (на первый план выходит действие), рассчитан на создание эффекта непосредственной близости происходящего по отношению к зрителю [3,98].

В практической части данной статьи анализируется роль средств экспрессивного синтаксиса для выражения авторских интенций в поэтическом и драматическом текстах.

Функционально-стилистический анализ синтаксических средств экспрессивного типа позволяет характеризовать индивидуальность авторов.

Согласно мнению Е.В. Соколовой, исследователя творчества И. Бахман[6], в центре творчества И.Бахман (в поэзии, прозе, радиодраматургии) – непреодолимое одиночество, современного человека, который имеет страстное желание совершить прорыв из одинокого существования в полноценную жизнь. Для её произведений не характерна внешняя красота при отсутствии смысла. Красота субъективна и ситуативна, считает она,

к ней не применимы обычные рациональные критерии.

Анализируемое нами стихотворение «Разновидность утраты» / «Eine Art Verlust» написано в 1962 году. (Мы предлагаем наш вариант перевода, т.к. в России нет полного издания произведений И. Бахман, особенно это касается поэзии И. Бахман).

Уже само название стихотворения является подсказкой читателю, о чём в нём пойдёт речь. В личной жизни поэтессы, в истории её любви два человека сыграли особо важную роль. Одним из них был Макс Фриш, известный писатель, которого она встретила в 1961 году. На протяжении четырех лет они были красивой парой немецкой литературы, хотя их отношения были очень непростые. Затем случился разрыв. И. Бахман очень болезненно переживала разрыв. Свои душевные терзания она выразила в стихотворении «Разновидность утраты».

Стихотворение состоит всего из 16 строк, выдержано в лаконичном, кратком, даже сухом стиле.

Синтаксическая структура текста – это результат размышлений автора о своём субъективном мире, структурирование этого мира в данный момент. Статистический анализ показывает, что только 1/3 текста составляют полные предложения.

Первая строфа (4 строки) стихотворения – это экспрессивные модификации базовых синтаксических структур, в которых содержательно представлено перечисление – одно за другим – всего того, что соединяло двух главных героев, двух любящих людей –

(1) *Gemeinsam benutzt: Jahreszeiten, Bücher und eine Musik.*

(2) *Die Schlüssel, die Teeschalen, den Brotkorb, Leintücher und ein Bett.*

(3) *Eine Aussteuer von Worten, von Gesten, mitgebracht, verwendet, verbraucht.*

(4) *Eine Hausordnung beachtet. Gesagt. Getan. Und immer die Hand gereicht.*

В структуре строфы – это **эллиптические предложения** (1,3,4), где все малоинформативные члены опускаются, выделяется и подчеркивается главное, ключевые слова, и **изолированные сегменты** (2), выступающие как самостоятельные единицы (парцеллаты).

Парцеллат подытоживает мысль, уточняет сказанное, так как именно парцеллаты, по словам В.Г. Гака, способны «преодолеть жесткую схему предложения и привести синтаксическую структуру в соответствие с коммуникативным заданием высказывания» [2, 150].

А бессюжные параллельные конструкции (1,3 и 4) создают динамичность текста, выражают волнение поэтического героя.

Первое полное предложение появляется только во 2-ой строфе, в нём присутствует и сам рассказчик / Ich-Erzähler, что подчеркивает автобиографичность изображаемого.

Вся вторая строфа – это создание ретроспективы в потерянный мир главного героя на основе вышеуказанных экспрессивно окрашенных синтаксических структур. За текстом строфы читатель видит мир уже потерянных

предметов, явлений, событий (2,3), а также ушедший в небытие мир положительных чувств и эмоций (4)–

(1) *In Winter, in ein Wiener Septett und in Sommer habe ich mich verliebt.*

(2) *In Landkarten, in ein Bergnest, in einen Strand und in ein Bett.*

(3) *Einen Kult getrieben mit Daten, Versprechen für unkündbar erklärt,*

(4) *angehimmelt ein Etwas und fromm gewesen vor einem Nichts,*

(5) *(– der gefalteten Zeitung, der kalten Asche, dem Zettel mit einer Notiz)*

(6) *furchtlos in der Religion, denn die Kirche war dieses Bett.*

Контрастный переход от эллиптических и парцелированных конструкций первой и второй строфы к полным конструкциям третьей сигнализируют смену ритма в поэтическом тексте и смену настроения самого автора, что связано с содержанием этой строфы:

(1) *Aus dem Seeblick hervor ging meine unerschöpfliche Malerei.*

(2) *Von dem Balkon herab waren die Völker, meine Nachbarn, zu grüßen.*

(3) *Am Kaminfeuer, in der Sicherheit, hatte mein Haar seine äußerste Farbe.*

(4) *Das Klingeln an der Tür war der Alarm für meine Freude*

Обращение к состоянию счастья, душевного равновесия переходит в состояние тревоги, предчувствия беды, на что указывает 4-я строка:

Две последние строки стихотворения суммируют все вышесказанное и выражают крах в душе и мыслях героя, а следовательно, и самого поэта. Произошла настоящая трагедия: потерял ты – потерял мир:

(1) *Nichtdich habe ich verloren,*

(2) *sondern die Welt.*

Инверсия в начале предпоследней строки как дополняющий синтаксический прием смыслового выделения данной части текста, акцентирует внимание читателя на то, что в жизни случилась катастрофа.

Сама Ингеборг Бахман, писала: “...любая лексика, любой синтаксис, пунктуация, период, метафора и каждый символ служат исполнению какой-то частички ни разу нами до конца не реализованной мечты о выражении” [6, с.34].

Анализируемая нами пьеса Э. Елинек “Зимний путь” (2010) является ярким образцом современной немецкой драматургии. Для пьесы, по словам Т.А. Набатниковой (советского и российского писателя, переводчика с немецкого языка, в том числе нескольких романов Э. Елинек) «характерна композиционно-речевая форма “размышляющий монолог” [7, с.65]. Такое драматическое произведение, несмотря на свою форму, производит впечатление эпического рассказа. В современной немецкой драматургии даже существует специальный термин для произведений такого рода – «Lesedrama» [3, с.275].

Премьера пьесы прошла в 2011–2012 годах на сце-

нах театров в Австрии и Германии, имела большой зрительский успех. В образе главной героини, в её жизненных коллизиях Э. Елинек показывает на сцене и себя со своими детскими страхами, постоянную борьбу с властной матерью, больного отца... [7, с.68].

С момента заболевания отца воспитание девочки полностью перешло в руки матери, деспотичной женщины. Девочка посещала католический детский сад, а затем школу при монастыре (своё отношение к школе будущая писательница выразила в эссе «Ходить в школу всё равно, что умирать»). Мать стремилась сделать из дочери вундеркинда – девочка училась играть более чем на пяти музыкальных инструментах. Одновременно она закончила публично-правовую гимназию. Все это привело к нервному срыву. Э. Елинек охватили необъяснимые страхи, она изолировалась дома на целый год.

В это время она начала писать свои первые стихотворения, которые были опубликованы. Всемирное признание ей принёс роман «Пианистка» (1983 год, перевод на русский язык – в 2001 году). С этого времени каждое произведение писательницы встречается читателями с неизменным интересом. Э. Елинек завоевывает бесчисленные литературные премии и награды [7, с.71].

Основные темы её прозы и драматургии – оскорбление и унижение женщин, с одной стороны, и «война полов», с другой, которые естественным образом вытекают из её жизненного опыта и сформировавшихся политических взглядов. Как отмечают исследователи, тексты Э. Елинек радикальны, красноречивы, политически актуальны. И в то же время она играет с литературным языком как на музыкальном инструменте, без нот, но со звуками [7, с.75].

“Зимний путь” Франца Шуберта, любимого композитора Елинек представляющий собой цикл из 24 песен на стихи поэта Вильгельма Мюллера, стал для Э. Елинек постоянным источником вдохновения в творчестве.

Главная мысль «Зимнего пути» отчетливо видна в первой же песне цикла, даже в первой ее фразе: «Чужим пришел сюда я, чужим покинул край». Среди метелей и снегов, голых деревьев и покрытых льдом рек бредёт герой „Зимнего пути“. Его путь уныл, безрадостен и бесцелен: подальше от родных мест, подальше от воспоминаний о когда-то проведённых здесь счастливых днях. Путник устал, ничто на свете уже не принесёт ему радость. Он одинок, несчастен, и только мёртвая зимняя природа вторит ему завываниями ветра и скрипом деревьев. Э. Елинек узнает в образе шубертовского героя себя, свою судьбу.

В дополнение к ее собственной семейной истории ее воодушевляют к написанию пьесы и текущие социально-политические проблемы [10]. Одной из центральных тем пьесы «Зимний путь» становится история Наташи Кампуш, австрийской телеведущей. Будучи похищенной, она провела в плену 8 лет, находясь в маленькой комнате, в запертом звуконепроницаемом подвале. Красной нитью через восемь частей пьесы проходят жизненные неудачи героини, впустую потраченное время, “выпадение” из настоящего: “Время идет, и

ведет за собой всех, кроме меня” [8, 7].

Текст завершается иронически безжалостным авторским самоанализом, в котором автор оценивает себя, как писателя, который повторяет одно и то же: «я знаю, что Вы уже больше не можете это слушать... Мне часто об этом говорят... Но... по-другому я не могу» [8, 118].

В пьесе посредством мастерских стилистических приёмов Э. Елинек удалось создать иллюзию беседы с читателем/зрителем, сосредоточить его внимание на конкретных проблемах.

Экспрессивность как «свойство синтаксических форм увеличивать прагматический потенциал высказывания сверх той степени, которая достигнута лексическими значениями элементов, наполняющих эти синтаксические формы» [1, 3], становится для автора одним из средств речевого воздействия на читателя.

К ним относятся, в первую очередь, как и в поэтическом тексте, экспрессивные модификации базовых синтаксических структур. Как показал анализ пьесы, 32% предложений – это стилистически маркированные, экспрессивно окрашенные предложения, в которых автор вербализирует свою речевую стратегию.

Почти половина (49%) экспрессивно окрашенных предложений текста – риторические вопросы, с большим разнообразием эмоционально-экспрессивных оттенков. Они привлекают внимание зрителя, усиливают впечатление от действия, вовлекают его в рассуждение или переживание, заставляют самого сделать вывод (*Wer weiß, wer das weiß? (с. 7) Was heulen Sie denn? (с. 33) Wer braucht sie? (с. 34) Sie ist jetzt draußen, was will sie noch? (с. 35).*

Треть предложений (28%) – риторические восклицания. (*Kümmern wir uns um unsere Zukunft! Nie mehr Vergangenheit! Zukunft! (с. 54) Hier findest du eine Ruhe! (с. 54).*) Автор, обращаясь к читателю/зрителю, призывает жить, идти вперед, несмотря ни на что, не оглядываясь на прошлое.

7 % экспрессивно окрашенных предложений – парцеллаты, сегментированные синтаксические конструкции (*Danke, dass du mir das beantwortest hast. Danke, dass es dir gut geht. Dass du nicht mit den Fingern auf meine Armseligkeit zeigst. Danke, mein Herz. (с. 70) Es ist bildschön. Doch es ist nichts. Ein Trugbild. Eine Luftspiegelung. (с. 97).*)

Использование этого стилистического приема создаёт эффект замедленного кадра; выделение деталей общей картины; выделение важного, с точки зрения художественно-образной конкретизации изображаемого; создание неожиданной паузы, которая способствует увеличению эффекта неожиданности наступления действия; усиления длительности действия; а также эффекта изобразительного контраста, (*Ist doch unnötig. Sinnlos. (с. 47)*) и выражения периферийной присоединительной связи, характерной для устно-разговорной речи (*Malschauen, was übrig bleibt. Hier ist etwas. Gut. (с. 96)*)

6 % – эллиптические предложения. Они вы-

деляют самое важное в определенный момент (Suchevergebens. (34) Jetzt nicht mehr. (100) Ist doch unnötig. (47)), создают эффект спонтанности речи (Andererseits wir. (46)), элиминируют ненужную информацию с точки зрения художественнообразной конкретизации изображаемого (Das Fortlaufende abgebrochen. (45) Erst suchen, dann die Frage nach dem Was. (51)), усиливая эмоциональность высказывания.

6% – параллельные синтаксические конструкции, построенные в основном по принципу анафоры (единоначатия). Их роль заключается в том, чтобы привлечь внимание читателя к важной со смысловой точки зрения повторяющейся части предложения (Es kann anders kommen. Es kann wieder kommen... (10) Es sieht nicht, dass die fünfzig Genießer dann auch ihn genießen werden. Ersieht nicht, ... Ersieht nicht, ... (18)).

4% – антиэллипсис как средство художественнообразной конкретизации для закрепления важного момента в сознании читателя (*Ich schaue et was an. Ich schaue. (11) Irgendwo hatte ich ein liebes Liebchen, keine Ahnung. Keine Ahnung. (72).*

Как показывает проведенный нами сопоставительный анализ поэтического и драматического текстов, использование экспрессивных синтаксических средств в синтаксической структуре двух видов художественного текста обусловлено интенцией автора к усилению личностного начала, к координации душевного состояния автора и читателя/зрителя как партнеров по коммуникации.

Преобладание же определенного вида экспрессивных конструкций в каждом из них обусловлено спецификой жанра.

Библиографический список

1. Береговская Э.М. Очерки по экспрессивному синтаксису/ Э.М. Береговская. М.: Рохос, 2004. 180 с.
2. Гак В.Г. Теория грамматики французского языка. М.: Просвещение, 1979. 300 с.
3. Гончарова Е.А. Интерпретация текста. Немецкий язык. М.: Высшая школа, 2005. С. 368.
4. Ревзина О.Г. Загадки поэтического текста// Коммуникативно-смысловые параметры грамматики и текста. Сборник статей. // <http://danefae.org/pprs/zolotova/zagadki.htm>.
5. Синтаксические конструкции экспрессивного типа как средство выражения авторских интенций [Электронный ресурс] / URL: <http://www.dslib.net/russkii-iazvk/sintaksicheskie-konstrukcii-iekspressivnogo-tipa-kak-sredstvo-vrazheniia-avtorskih.html>
6. Соколова Е.В. Творчество Ингеборг Бахман. Понятия «язык» и «молчание» / Е.В. Соколова. КД, Москва, 2001. С. 130.
7. Соколова Е.В. Взаимосвязь пола и языка в творчестве Ингеборг Бахмани Эльфриды Елинек. М.: Институт научной информации по общественным наукам (ИНИОН РАН), 2012. С. 125.
8. Elfriede Jelinek "Winterreise", Rowohlt Verlag, Hamburg, 2011, 127S.
9. Ingeborg Bachmann «Sämtliche Gedichte». Piper Verlag, München, 5. Auflage 1996, 229 S.
10. Winterreise, angetaut [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.nachtkritik.de/index.php?option=comcontent&id=6769:winterreise-in-wien-wagt-stefan-bachmann-mit-elfriede-jelinek-einen-blick-in-den-abtmm&Itemid=40>

References

1. Beregovskaya E. M. Essays on expressive syntax. Moscow: Rokhos Publ., 2004. 180 p. (in Russian)
2. Gak V.G. The theory of the French language grammar. Moscow: Prosveschenie Publ., 1979. 300p. (in Russian)
3. Goncharova E.A. Text interpretation. The German language. Moscow: Vysshayashkola, 2005. P. 268 (in Russian)
4. Revzina O.G. Riddles of the poetic text. Communicative parameters of grammar and text. Available at: <http://danefae.org/pprs/zolotova/zagadki.htm> (in Russian)
5. Expressive syntactic structures as a means of the author's intention realization. Available at: <http://www.dslib.net/russkii-iazvk/sintaksicheskie-konstrukcii-iekspressivnogo-tipa-kak-sredstvo-vrazheniia-avtorskih.html> (in Russian)
6. Sokolova E.V. Works by Ingeborg Bachmann. The concepts of 'language' and 'silence'. Doct. Diss. Abstract. Moscow, 2001. (in Russian)
7. Sokolova E.V. The interconnection between gender and language in the works by Ingeborg Bachmann and Elfriede Jelinek. The Institute of Scientific Information for Social Sciences 6 2012. P. 125 (in Russian).
8. Elfriede Jelinek "Winterreise", Rowohlt Verlag, Hamburg, 2011. 127S.
9. Ingeborg Bachmann «Sämtliche Gedichte». Piper Verlag, München, 5. Auflage 1996, 229 S.
10. Winterreise, angetaut [Электронный ресурс]. URL: <http://www.nachtkritik.de/index.php?option=comcontent&id=6769:winterreise-in-wien-wagt-stefan-bachmann-mit-elfriede-jelinek-einen-blick-in-den-abtmm&Itemid=40>

ГОЛАЙДЕНКО Л.Н.

кандидат филологических наук, доцент, кафедра
русского языка, Башкирский государственный педаго-
гический университет имени М. Акмуллы
E-mail: lngolaydenko@gmail.com

GOLAYDENKO L.N.

Candidate of Philology, Associate Professor, Department
of the Russian language, Bashkir State Pedagogical
University named after M. Akmulla
E-mail: lngolaydenko@gmail.com

**СЕМАНТИЧЕСКИЕ СДВИГИ В ЗНАЧЕНИЯХ СЛОВ ЛСП ПРЕДСТАВЛЕНИЯ
ПРИ ИХ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПРОЗАИЧЕСКОЙ РЕЧИ**

**SEMANTIC CHANGES IN THE MEANINGS OF WORDS OF LSF OF IMAGINATION
AND RECOLLECTION WHEN THEY INTERACT IN ARTISTIC PROSE**

Слова ЛСП представления, активно взаимодействуя в художественной прозе, отражают полисемантичность соответствующей когнитивной категории. Богатство порождаемых ею смыслов, обусловленное переходным характером и синкретизмом представления, проявляется в частых семантических сдвигах в лексических значениях этих слов. К таким семантическим преобразованиям относятся актуализация, совмещение, замещение, нейтрализация, расширение лексических значений воспоминания / воображения в рамках общей семантики представления.

Ключевые слова: актуализация, совмещение, замещение, нейтрализация и расширение лексических значений воспоминания / воображения, виды семантических преобразований.

Words of LSF of imagination and recollection, actively cooperating in prose, reflect polysemanticity of corresponding cognitive category. The richness of meanings which is generated by it, caused by the transitional character and syncretism of imagination and recollection, comes out in frequent semantic changes in the lexical meanings of these words. Such semantic transformations are actualization, combination, replacement, neutralization, expansion of lexical meanings of memory / imagination within the general semantics of imagination and recollection.

Keywords: actualization, combination, replacement, neutralization and expansion of lexical meanings of memory / imagination as kinds of semantic transformations in the lexical meanings of words of LSF of imagination and recollection in the conditions of their contextual interaction.

Полисемантичность когнитивной категории представления [7], соединяющей в себе, с одной стороны, свойства восприятия и понятия, а с другой – два способа чувственно-наглядного познания объективной действительности – память / воспоминание и воображение – определяется многообразием смыслов, порождаемых этой категорией в сознании носителей русского языка. Отсюда богатство средств воплощения этих смыслов – прежде всего лексических и фразеологических.

«Слова и фразеологизмы со значением воспоминания / воображения, будучи полисемантами, образуют в современном русском языке лексико-семантическое поле (ЛСП) представления, которое мы впервые смоделировали [4; 5], учитывая уникальный характер соответствующей когнитивной категории, занимающей промежуточное положение между восприятием и понятием и синтезирующей в себе свойства того и другого» [6, с. 104].

С позиций структурно-семантического направления в современной русистике [1] мы рассматриваем данную категорию как структурно-семантическую, поскольку семантика воспоминания / воображения находит непосредственное выражение практически на всех уровнях языковой системы [2].

Уникальная когнитивная природа и сложное внутреннее содержание категории представления обуславливают многокомпонентность значений лексем, передающих в современном русском языке семантику воспоминания / воображения, которая характеризуется постоянным взаимодействием соответствующих смыслов в речи и их преобразованием: актуализацией, совмещением, замещением, нейтрализацией и расширением. Коммуникативный контекст и каузирует семантические сдвиги в лексических значениях слов и вместе с тем проявляет потенции языковых единиц в области этих сдвигов.

Невербализованность представления, диалектическая взаимосвязь и взаимопроникаемость коррелирующих когнитивных смыслов, их подвижность на семантических шкалах «восприятие – понятие», «воспоминание – воображение», «прошлое – будущее», «реальное – ирреальное» усиливают стремление человека обозначить, объяснить, конкретизировать возникающие в сознании чувственно-наглядные образы. Естественно, в речи активно используются слова [3], номинирующие понятия воспоминания / воображения, причём обязательно «обрастающие» пояснительным контекстом,

указывающим на специфику представления. Мало того, соответствующие лексические единицы обнаруживают явное тяготение друг к другу, образуя в рамках отдельных предложений очень интересные словесные комплексы. Именно в условиях таких «узких» коммуникативных контекстов и наблюдаются самые яркие и часто парадоксальные семантические сдвиги в значениях экспонентов ЛСП представления. Рассмотрим подобные комбинации слов и мотивированные ими семантические преобразования на материале художественной прозы.

Интересующие нас словесные сочетания мы разделили на 3 группы: 1) комбинации двух слов с общеязыковым нейтральным значением представления (архилексемы *представлять(ся)* и девербатива *представление*; экспонентов центральной околоядерной зоны на пересечении лексико-семантических классов (ЛСК) воспоминания и воображения: *образ, картина, тень, рисовать(ся)*; 2) комбинации двух и более слов с общеязыковым нейтральным значением представления и общеязыковым частным значением воспоминания / воображения – лексем соответствующих ЛСК (*память, вспомнить(ся), припомнить(ся); фантазия, воображать(ся), мечтать(ся)* и др.); 3) комбинации двух слов с общеязыковым частным значением представления – воспоминания / воображения (*воспоминание, поминание, упомянуть; воображение, сон, казаться* и другие).

Словесные комбинации первой группы с морфологической точки зрения могут включать в свой состав два существительных с общим значением представления или существительное и глагол, что определяет некоторую специфику семантических сдвигов в лексических значениях компонентов соответствующих сочетаний и семантике последних в целом.

С одной стороны, в комбинациях субстантивов принципиальные семантические преобразования не наблюдаются, нейтральное значение представления сохраняется неизменным, но при этом подчёркиваются разные аспекты чувственно-наглядных образов, обусловленные сложной внутренней организацией когнитивной категории: динамический (образы в процессе воспроизведения или конструирования, постоянно «движущиеся» образы) – отглагольное существительное – и статический (образы как результат процесса воспоминания / воображения, на время «застывшие» образы) – непроизводное существительное. Например: *Её глаза <...> так и стояли перед его глазами, странно и сладко проникая во все другие образы и представления* (И. Тургенев. Вешние воды); *Я сел, желая спокойно обдумать, но тотчас же вместо спокойного обдумывания началось опять то же: вместо рассуждений – картины и представления* (Л. Толстой. Крейцеров соната).

С другой стороны, в данных высказываниях очевидно «смещение» чувственно-наглядного образа, называемого девербативом, в план воображения. Актуализация соответствующей семы в нейтральном значении пред-

ставления происходит благодаря объединению слов *образы и представления* и *картины и представления* в бинарные сочинительные сочетания, в которых отглагольный номинатив является вторым компонентом. Процессуальная сема в его значении вызывает ассоциацию с воображением: «статичные» *образы и картины* – это чувственно-наглядные образы, хранимые и извлекаемые из памяти, они близки к предметным образам восприятия в ситуациях «здесь и сейчас»; «динамичные» же *представления* – это новые, создаваемые продуктивным воображением чувственно-наглядные картины, они возникают в результате творческой переработки «следов» памяти и тяготеют к понятиям, поскольку именно в процессе воображения эти «следы» всё больше отрываются от непосредственной данности объектов действительности, всё сильнее логируются и в определённый момент начинают жить в сознании относительно самостоятельной жизнью, в которой с разной степенью частотности и отчётливости «высвечиваются» впечатления прошлого чувственного опыта человека.

Заметим также, что существительные *образы и картины* в приведённых художественных фрагментах называют представления, которые характеризуются разной степенью сложности, а значит, и отвлечённости. Слово *образы* подчёркивает, что чувственно-наглядные образы предметны, одиночны, просты по своей структуре: неслучайно в первом предложении используется слово *глаза*, обозначающее “1. Орган зрения, а также само зрение” [8, с. 135] и акцентирующее внимание на чувственной природе представления. Слово же *картины* указывает на сложную структуру чувственно-наглядных образов, их мозаичность и ситуативность, что проявляет достаточно высокий уровень их логики, поэтому закономерно во втором примере употребление субстантивов со значением интеллектуальной деятельности *обдумывания* (*обдумать* – “Вдумавшись, вникнуть во что-н., подготовиться к решению” [8, с. 423]) и *рассуждений* (*рассуждение* – “1. Умозаключение, ряд мыслей, изложенных в логически последовательной форме” [8, с. 663]).

В сочетаниях существительных и глаголов с нейтральным значением представления наблюдается конкретизация этого значения: чаще всего актуализируется сема воображения: *Образ бывшего благочинного, маленького сивого священника Сулоева представился ясно и чётко: сейчас он сидит в простенке, трогает редкую бороду костяными пальцами <...>* (В. Белов. Кануны); *Ей представлялась пленительная картина постепенного пробуждения и воспитания дикаря, <...> который будет ещё более любить её <...>* (С. Аксаков. Семейная хроника); – *При социализме не будет ни богатых, ни бедных, ни русских, ни евреев, ни поляков, – убедительно рисовал он картину всеобщего счастья* (И. Ратушинская. Одесситы).

При этом семантический сдвиг в сторону воображения возникает на базе сразу обоих слов, которые функционируют в предложении как целостное, се-

мантически неделимое сочетание (предикативное или подчинительное), обобщённый смысл которого не выводится из отдельных лексических значений компонентов: *образ представился* – персонаж вообразил *бывшего благочинного, маленького сивого священника Сулоева*; *представлялась картина* – героиня воображала *пробуждение и воспитание дикаря*; *рисовал картину* – персонаж воображал *всеобщее счастье*. Примечательно, что значение представления в словесных комбинациях *образ представился, представлялась картина, рисовал картину*, взятых вне контекста, настолько нейтрально на семантической шкале «воспоминание – воображение», что, если бы не было в приведённых художественных фрагментах вспомогательных слов: темпорального наречия *сейчас* и глаголов-сказуемых *сидит, трогает* в форме настоящего времени, задающих параллельную – воображаемую – действительность; бытийного глагола *не будет*, а также глагола-связки *будет (любить)* в форме будущего времени, когнитивно соотнесённого с воображаемыми событиями, – нельзя было бы определить, что делает литературный герой: вспоминает или воображает.

Иначе обстоит дело в сочетаниях слов с нейтральным и частным значением представления. В таких комбинациях, будь то сочетание существительного и глагола, двух глаголов, двух существительных или глагола и двух существительных, обычно доминирует слово с частным значением (всё сочетание возможно заменить однокоренным словом с этим же частным значением). Например: *И вдруг новое, неожиданное воспоминание из мира детского, чистого и любовного представилось князю Андрею* (Л. Толстой. Война и мир); <...> *Как живо теперь в его памяти представляется эта грозная ночь!* (М. Лермонтов. Вадим). В первом предложении князь Андрей вспомнил что-то из мира детского, чистого и любовного; во втором – персонажу вспоминается эта грозная ночь.

Слово-доминанта с частным значением также может актуализировать в слове с нейтральным значением представления соответствующую сему: <...> *Он с болезненной живостью вспоминал то в Наташе, что он любил в ней, и представлял её себе в лучшие (для себя) минуты её жизни* (А. Ананьев. Годы без войны); <...> *А может, и в самом деле память двухлетнего пацана что-то вобрала в себя, и позже подсказанное стороннее пробудило одну из картин* <...> (В. Шурупов. Первые венцы). Глагол *представлял*, употреблённый в первом примере параллельно с глаголом *вспоминал*, обозначает то же самое, что и глагол *вспоминал*. Во втором высказывании субстантив *картина* употребляется в значении «Воспоминание»: из памяти нельзя извлечь ничего, кроме воспоминаний.

Нередко сочетающиеся существительные подчёркивают не только разные аспекты процесса представления – динамический и статический, – но и специфику образов, возникающих в сознании персонажа: образ-ситуацию – девербатив – и конкретный предметный образ, как бы вычленённый из образа-ситуации, – не-

производное существительное. Например: <...> *Уже более люблю тихие, кроткие, умилённые воспоминания, милые образы из всей долгой и благословенной жизни* <...> (Ф. Достоевский. Русский инок).

Если в предыдущих художественных фрагментах доминировали слова с частным значением памяти / воспоминания, то в последующих доминируют слова с частным значением воображения: *По совести говоря, Корнилову давно пора было если уж не сидеть в тюрьме, так, по крайней мере, совершенно отчётливо представить её в воображении* (С. Залыгин. После бури); *Женщина чаще стала представляться горячим мечтам* <...> (Н. Гоголь. Тарас Бульба); *В воображении девушки рисовались картины близкого будущего, то отрадные, то ужасные* <...> (Е. Салиас. Крутоярская невеста). В подобных случаях тоже можно заменить всё сочетание глаголом со значением воображения: *представить в воображении* → *вообразить*; *представляться мечтам* → *мечтать*.

Последнее предложение, помимо слова с частным значением воображения, содержит два слова с нейтральным значением представления: *рисовались картины*, – которые образуют предикативное сочетание, обнаруживающее устойчивость употребления в речи, особенно художественной прозаической, но не зафиксированное ни в одном из фразеологических словарей русского языка. Это сочетание адекватно заменяется сочетанием *представлялись образы*, а в одном контексте с субстантиватом *будущего* вообще может быть заменено глаголом *представлялось (будущее)*. Предикативное сочетание *рисовались картины* сохраняет нейтральную семантику представления, никак не влияя на смысл высказывания и подчёркивая семантическую доминанту – предложно-падежную словоформу *в воображении*, благодаря которой сочетание *в воображении рисовались картины*, как и в предыдущих случаях, можно заменить глаголом *воображать*: девушка воображала ближайшее будущее.

Очень интересны комбинации слов с общим и частным значением представления, в которых наблюдается замещение одного частного значения другим, обусловленное диалектикой воспоминания и воображения в рамках целостной когнитивной категории: доминирующее слово с частным значением воображения функционирует в «противоположном» частном значении воспоминания. Например:

Хотел размышлять, но вместо того воображение представило одно происшествие, бывшее четыре года назад (Л. Толстой. Война и мир); *И она опять в своём воображении повторяла весь свой разговор с Курагиным и представляла себе лицо, жест и нежную улыбку этого красивого и смелого человека, в то время как он пожал её руку* (Л. Толстой. Война и мир). В обоих примерах литературные герои вспоминают о прошлых событиях (о происшествии и о разговоре с Курагиным, лице, жесте и нежной улыбке), что актуализируется художественным контекстом: в первом предложении употребляется обособленное определение *бывшее четыре*

года назад, отсылающее к событию четырёхлетней давности, во втором – глагол *повторяла* (*повторить* – “1. Сказать или сделать ещё раз. 2. Возобновить ещё раз в памяти известное, заученное” [8, с. 528]) и обстоятельство – временная – придаточная часть *в то время как он пожал её руку*, в которой глагол-сказуемое *пожал* имеет форму прошедшего времени, онтологически связанную с зафиксированным в памяти прошлым.

Сочетания слов с нейтральным и частным значением представления могут характеризоваться семантическим равноправием компонентов, которые при этом называют две «ипостаси» чувственно-наглядного образа, два взаимосвязанных когнитивных процесса – воспоминание и воображение. Заметим, что так обычно уравниваются слова с общим значением представления и частным значением воспоминания. Последнее функционирует в художественной прозе без семантических изменений, а в значении первого актуализируется сема воображения. В данных комбинациях слово со значением памяти / воспоминания всегда предшествует слову с нейтральным значением представления – актуализированным частным значением воображения, проявляя внутреннюю логику, рост абстрагированности чувственно-наглядных образов представления: от более чувственных «следов» памяти / воспоминаний к более отвлечённым картинам воображения: *Чем труднее становилось его положение, чем страшнее была будущность, тем независимее от того положения, в котором он находился, приходили ему радостные и успокоительные мысли, воспоминания и представления* (Л. Толстой. Война и мир); *Она вспоминала о Марте – и ясно представила себе тусклое поле с ухабистой, сырой дорогой, <...>, и каждый ухаб, наверное, отдаётся в утробе Марты <...>* (Б. Зайцев. Анна); *В воспоминаниях прокатывался гулкий гром, вставало представление о шире и небесном просторе* (В. Короленко. Слепой музыкант).

Безусловно, актуализация семы воображения в значении семантически нейтральных в русском языке слов (*представления, представила, представление*) в приведённых художественных фрагментах возможна не только благодаря постпозиции слова с общим значением представления по отношению к слову с частным значением воспоминания, но и контексту, который содержит слова, явно или неявно указывающие на переход от воспоминания к воображению в рамках единого процесса представления.

Так, в первом предложении употребляются существительное со значением интеллектуальной деятельности *мысли* (*мысль* – “1. Мыслительный процесс, мышление. 2. То, что явилось в результате размышления, идея. 3. То, что заполняет сознание, дума” [8, с. 370]) и номинатив *будущность* (“Состояние, положение кого-чего-н. в будущем” [8, с. 67]), ассоциативно связанные именно с воображением, поскольку оно тяготеет к понятию и прогнозирует будущее, экстраполируя в него основательно переработанный в сознании и значительно логизированный прошлый чувственный опыт.

Во втором примере используется вводный компонент-персуазив *наверное* с семантикой неуверенности, предположения, возможности, а также глагол-сказуемое *отдаётся* в форме настоящего времени, что способствует созданию воображаемой картины: героиня пытается сконструировать один из вариантов пребывания Марты в *тусклом поле с ухабистой, сырой дорогой*. Это не воспоминание: речь не идёт о довольно точном, предметно-чувственном воспроизведении того, что персонаж видел несомненно.

В третьем предложении вспомогательных слов нет – о том, что персонаж воображает *ширь и небесный простор*, можно понять только из контекста всего произведения. Главный герой слепой от рождения, поэтому он не видел неба, не может воссоздать в памяти соответствующий образ, но он запомнил *гулкий гром* и по специфике этого звука, сильного, всеобъемлющего, растекающегося в пространстве (*гром* – “1. Сильный грохот, раскаты, сопровождающие молнию во время грозы” [8, с. 149]; *гулкий* – “1. Слышимый издали, с гудящим отзвуком” [8, с. 152]), воображает это пространство, как художник, рисует в фантазии то, что зрительно никогда им не воспринималось, но вызывает зрительные ассоциации благодаря тонкому, глубокому чувствованию, пониманию звуков, способности отражать реальность в музыкальных образах, конструировать окружающую действительность на слух.

Сочетания слов (существительных или существительных и глаголов) с частным значением представления очень часто сохраняют семантическое равноправие компонентов: память / воспоминание и воображение чётко дифференцируются благодаря своей когнитивной специфике и точным языковым номинациям. Например: *Таня напрягала память, или воображение, или ещё какой-то орган, отвечающий за ночную жизнь сознания <...>* (Л. Улицкая. Казус Кукоцкого); *Душа его свернулась, воображенье и память оставили его совершенно <...>* (М. Пришвин. Повесть нашего времени).

Нередко в подобных комбинациях слов, особенно девербативов со значением воспоминания / воображения, подчёркивается разная степень отвлечённости соответствующих когнитивных процессов: *Те страшные минуты <...> как будто смыли навсегда из его воображения и воспоминания тревожные мысли и чувства <...>* (Л. Толстой. Война и мир). В приведённом высказывании параллельно с сочинительным сочетанием *из воображения и воспоминания* используется сочинительное сочетание *мысли и чувства* – мысли соотносятся с воображением, а чувства – с памятью. Ещё одно художественное доказательство того, что память тяготеет к восприятию, максимально сохраняя предметно-чувственную основу представления; воображение, наоборот, «стремится» к понятию, «высвечивая» переходный характер представления от чувственных форм познания действительности к абстрактным, показывая, что благодаря именно воображению становится возможен этот переход.

Художественный контекст довольно часто актуа-

лизирует временную корреляцию процессов / образов воспоминания / воображения и прошлого / будущего: вместе с экспонентами ЛСП представления употребляются соответствующие темпоральные слова (*прошлое* – “2. Прошедшее время, минувшие события” [8, с. 626]; *будущее* – “2. Время и события, следующие за настоящим” [8, с. 66]). Например: *Началась суeta – память о прошлом да мечты о будущем, в сущности, – ничто. Ничто, если миг между памятью и мечтой не удаётся наполнить жизнью* (С. Чураева. *Ниже неба*: акварели).

Уникальным в художественной прозе является случай соотнесения памяти с планом будущего: – <...> *Я знаю своё будущее совершенно так же, как все знают прошлое. Я – помню своё будущее* (З. Гиппиус. *Вымысел*). С лингвистической точки зрения комбинация глагола *помню* и субстантивата *будущее* носит окказиональный характер, хотя с когнитивной точки зрения она не так уж и парадоксальна, как может показаться на первый взгляд. Героиня знает своё будущее (*знать*¹ – “2. Обладать какими-н. познаниями, иметь о ком-чём-н. понятие, представление” [8, с. 235]; *понятие* – “2. Представление, сведения о чём-н.” [8, с. 559]): она его выдумала, вообразила, мысленно увидела и воспринятое внутренним зрением запомнила. Поэтому героиня помнит своё вымышленное будущее так, как любой человек способен запоминать и вспоминать свои фантазии, мечты, сновидения. Сочетание *помню будущее* выступает в данном прозаическом тексте как эстетически мотивированный речевой алогизм и знаковое выразительное средство.

Следующие фрагменты из художественных произведений демонстрируют, как взаимосвязь и взаимодействие памяти и воображения обеспечивают целостность и внутреннюю системность когнитивной категории представления, как воображение оперирует данными памяти, создавая их новые комбинации: *Он долго ходил по комнате, и вспоминал, и улыбался, и потом воспоминания переходили в мечты, и прошедшее в воображении мешалось с тем, что будет* (А. Чехов. *Дама с собачкой*); *Ганин уснул, лёжа одетым на нераскрытой постели; воспоминанье его расплылось и перешло в сновиденье. Это сновиденье было необычайное, редчайшее* <...> (В. Набоков. *Машенька*); *Марина вспомнила фанерный ящик у видеобара, изображавший недостижимо прекрасную жизнь, и попыталась в своём воображении поместить на него Наташу* (В. Пелевин. *Жизнь насекомых*).

Иногда писатели, характеризуя специфику и результат своего творческого труда, подчёркивают предметно-чувственное происхождение представления и значимость своего прошлого опыта, своей памяти для продуктивного профессионального воображения – конструирования художественного будущего; актуализируют творческую сущность человеческого воображения, которое всегда изменяет, «переформатирует», «обновляет» воспоминание. Например: *История эта, так, как она сложилась в моём воспоминании и воображении, вот такая* (Л. Толстой. *Хаджи-Мурат*); *Ярче всего перед*

его глазами стояло вот это, писательским воображением слегка ретушированное, воспоминание: светлый зал, два ряда столиков, на столиках шахматные доски (В. Набоков. *Защита Лукина*).

И всё-таки иногда семантическое равновесие между воспоминанием и воображением нарушается, память начинает доминировать над воображением, проявляя свой статус основы, фундамента, источника любого представления. В таких комбинациях наблюдается замещение одного частного значения другим: слово с общезыковым значением воображения употребляется в значении памяти / воспоминания, отражая «привязанность» воображения к представлению как чувственно-наглядному феномену (несмотря на возможные фантастические образы предметов, не существующих в объективной действительности): *В воображении его воскресли вдруг все истории о кладах, шкатулках с потаёнными ящиками* <...> (Н. Гоголь. *Портрет*); *И все эти воспоминания пробежали в его воображении, не вызывая в нём никакого чувства* <...> (Л. Толстой. *Хаджи-Мурат*); *И он с необыкновенной живостью и ясностью перенёсся воображением за год тому назад, к этой счастливой минуте* (Л. Толстой. *Утро помещика*); *Он то как будто снова был с ней на вечере у Лусо, то вспоминал её в Большом театре* <...>; *он воображал себе её лицо* <...> (А. Ананьев. *Годы без войны*).

В трёх первых отрывках сочетание *в воображении воскресли* и *воспоминания (пробежали)* в *воображении, перенёсся воображением (за год тому назад)* означают “Вспомнились / вспомнил”. В последнем же примере, на наш взгляд, нельзя безоговорочно приравнивать глагол *воображал* к слову со значением воспоминания. Формально это сделать можно (*он вспоминал себе её лицо*), однако в таком случае исчезнет важный художественный эффект «преобразования» чувственно-наглядного «следа» памяти силою воображения влюблённого персонажа. Да, *её лицо* прежде всего вспоминается, но вспоминается по-особому – приукрашенное положительными эмоциями, вызываемыми чувством любви, как, собственно, и происходит в реальной жизни: любимый человек самый красивый на свете, самый лучший на земле. Глагол *воображал*, таким образом, совмещает в своей семантике значения воспоминания и воображения.

Уникален художественный прозаический контекст, в котором наблюдается очень специфическое замещение одного частного значения представления другим частным значением: девербатив с общезыковым значением воображения не только употребляется в значении воспоминания, но и называет при этом не процесс, а чувственно-наглядный образ – зрительное впечатление: *Потом сойдёшь, оглядишь, дашь ей в глаза себе налюбоваться, чтобы в памяти у неё хорошее воображение осталось* <...> (Н. Лесков. *Очарованный странник*). Очевидно, что в приведённом высказывании существительное *воображение* может быть заменено субстантивом *воспоминание*, что, с одной стороны, подчёркивает теснейшую взаимосвязь и взаимодействие воспомина-

ния и воображения в рамках «неделимой» когнитивной категории представления, а с другой – специфику свободного употребления девербатива *воображение* в художественной прозе 19 века и как прямой номинации только человеческой способности фантазировать, мечтать, выдумывать, и как обозначения процесса / результата актуализации в памяти прошлого чувственного опыта, и как названия универсального, нейтрального в плане воспоминания / воображения процесса / образа представления.

Этот, последующие и многие другие примеры из художественных произведений 19 века подтверждают нашу мысль о том, что существительное *воображение* употреблялось в речи в самом широком смысле, вбирая в себя и общее значение представления, и частные значения воспоминания / воображения. Девербативы *представление*, *воспоминание* и *воображение* практически были синонимами и подчёркивали целостность процесса / образа представления, неразрывное единство всех его составляющих. В современной художественной прозе такая синонимия не наблюдается. Это связано, прежде всего, с развитием философской теории познания и психологической теории отражения объективной, реальной действительности в сознании человека в виде образов разной степени отвлечённости. Несмотря на онтологическую тождественность этих теорий именно в психологии зародилась и укрепилась идея о «выведении» воображения за границы когнитивной категории представления в связи с пониманием воображения как уникальной, собственно человеческой, продуктивной, творческой способности мысленно конструировать другую – субъективную, ирреальную – действительность.

Широкое понимание воображения мы обнаруживаем и в очень интересных комбинациях трёх и более слов с нейтральным значением представления и обоими частными значениями воспоминания / воображения. В большинстве случаев семантическим преобразованиям подвергаются слова с частным значением представления. Например: *Когда он, в мёртвой тишине кабинета, сел, облокотившись на руки, над запылённым письменным столом покойника, в его воображении спокойно и значительно, одно за другим, стали представляться воспоминания* (Л. Толстой. Казаки); *Воспоминание последней нашей встречи так живо предстало моему воображению, что я готов был бежать из своего дому* (Б. Садовской. Черты из жизни моей). В первом художественном фрагменте в сочетании *в воображении* стали представляться воспоминания словоформа *в воображении* функционирует в значении “В памяти”. Во втором предложении *последняя наша встреча* вспоминается, но при этом окрашивается в особые эмоциональные тона и получает имплицитную оценку со стороны персонажа, который от возникшего воспоминания *готов был бежать из своего дому*, то есть словоформа *воображению* совмещает и своё общеязыковое значение, и актуализированную доминирующим словом *воспоминание* сему памяти.

Уникально в этом плане сочетание трёх существи-

тельных в следующем отрывке из художественного произведения: *Воспоминания и образы с необыкновенной быстротой сменялись в его воображении одно за другим* (Л. Толстой. Хаджи-Мурат). Девербатив *воспоминания* употребляется в своём общеязыковом частном значении без семантических сдвигов. Существительное *образы* с общеязыковым нейтральным значением представления обозначает “Воображаемые картины”, поскольку находится после слова *воспоминания*. А вот словоформа *в воображении* аккумулирует в себе значения воспоминания и воображения, приоритет не отдаётся ни тому, ни другому: воспоминания извлекаются только из памяти – воображаемые картины создаются только воображением. Очевидно, что перед нами довольно редкий случай нейтрализации частного значения воображения. Вместе с тем *в воображении* не значит “В представлении”, поскольку ощущаются семы “Обобщённость, общность, совокупность” и “Способность отражать действительность вообще”. Суммируя данные семы, получаем: “Общая способность обобщённо отражать действительность”. Это значение слова *сознание*, конечно, в приближённом, «рабочем» виде. Лексикографическое же толкование следующее: “2. Человеческая способность к воспроизведению действительности в мышлении; психическая деятельность как отражение действительности” [8, с. 742]. В итоге получается: *Воспоминания и образы с необыкновенной быстротой сменялись в его сознании одно за другим*. Такое семантическое преобразование словоформы *в воображении* – расширение лексического значения – удивительно и вполне закономерно. Оно демонстрирует высокую степень отвлечённости воображаемых картин вследствие близости воображения как одной из когнитивных форм «бытия» представления к понятию, интеллектуальной деятельности.

Итак, лексика, являясь главным средством выражения семантики представления в современном русском языке, отражает особенности чувственно-наглядного образа воспоминания / воображения, занимающего промежуточное положение между восприятием и понятием.

Наиболее ярко переходный характер представления передаётся сочетаниями слов с соответствующей семантикой, употреблённых в художественной прозе в рамках одного предложения.

Семантическое «поведение» взаимодействующих слов, сдвиги в их лексических значениях (актуализация, совмещение, замещение, нейтрализация и расширение) определяются видом сочетания.

В комбинациях двух слов с общеязыковым нейтральным значением представления семантические преобразования обычно не происходят, но художественный прозаический контекст может способствовать актуализации в нейтральном значении слов семы воображения. Причём сочетающиеся слова довольно часто подчёркивают динамический или статический аспекты процесса представления.

На эти же аспекты указывается в комбинациях двух-трёх слов с общеязыковым нейтральным (одно – два

слова) и общеязыковым частным значением представления (одно слово). Таким сочетаниям свойственно доминирование слов с частным значением воспоминания / воображения над словами с нейтральным значением представления. В подобных случаях возможна замена всего сочетания словом, однокоренным с доминирующим. Также в словах с нейтральным значением представления наблюдается актуализация семы воспоминания / воображения. Иногда слово с общеязыковым частным значением воображения может употребляться в художественной прозе в «противоположном» частном значении воспоминания: одно частное значение замещается другим – когнитивно обусловленным. Слова с частным значением воспоминания / воображения способны отражать специфику чувственно-наглядного образа как предметного, отдельно взятого, однопланового, простого по структуре и как ситуативного, комплексного, мозаичного, сложно организованного.

Если границы подобных комбинаций расширяются до трёх и более слов с общеязыковым нейтральным (одно слово) и общеязыковым частным значением представления (два слова), то помимо актуализации и замещения лексических значений воспоминания / воображения наблюдаются совмещение нейтрального значения представления и частного значения воображения, нейтрализация частных значений воспоминания / воображения и расширение частного значения воображения до значения интеллектуальной деятельности – сознания.

В большинстве сочетаний двух слов с общеязыко-

вым частным значением представления устанавливается семантическое «равноправие» между словами со значением воспоминания / воображения. Вместе с тем в коммуникативном контексте возможно доминирование слов со значением памяти и, как следствие, происходит актуализация соответствующего значения воспоминания или замещение частного значения воображения частным значением воспоминания.

При всём многообразии семантических сдвигов в лексических значениях слов-экспонентов ЛСП представления наиболее частотной является актуализация одного из частных значений воспоминания / воображения, что объясняется потребностью носителей русского языка в конкретизации общего значения представления с разных точек зрения: мысленного воспроизведения / конструирования; процесса / образа / способности; простой / сложной структуры; роста отвлечённости; отнесённости к определённом временному плану.

Сложное и очень интересное взаимодействие в художественной прозаической речи слов с семантикой представления – это показатель феноменальной когнитивной природы чувственно-наглядного образа воспоминания / воображения, его феноменального функционирования в речемыслительном процессе личности как «последовосприимчивой» – «предпонятийной» [3, с. 39] формы познания реального мира и феноменальной онтологической способности связывать воедино прошлое, настоящее и будущее человека и всего человечества.

Библиографический список

1. *Бабайцева В.В.* Структурно-семантическое направление в современной русистике. Избранное. 2005–2010: Сб. науч. и науч.-методич. ст. М. Ставрополь: Изд-во СГУ, 2010. С. 61–73.
2. *Голайденко Л.Н.* Категория представления как структурно-семантическая (на материале художественной прозы). Вестник Томского гос. пед. ун-та. Томск: ТГПУ, 2013. № 3 (131). С. 140–145.
3. *Голайденко Л.Н.* Лексика со значением представления в современном русском языке (на материале художественной прозы): Моногр. Уфа: Изд-во БГПУ, 2013. 142 с.
4. *Голайденко Л.Н.* ЛСП представления в современном русском языке: ядро, лексико-семантический класс воображения и периферия (на материале художественной прозы). Гуманитарные науки: вопросы и тенденции развития: Сб. науч. тр. по итогам междунар. науч.-практ. конф. (10 ноября 2015 г.). Вып. 2. Красноярск: ИЦРОН, 2015. С. 34–44.
5. *Голайденко Л.Н.* ЛСП представления в современном русском языке: ядро, лексико-семантический класс воспоминания и периферия (на материале художественной прозы). Филологические науки. Вопросы теории и практики. № 10 (52): в 2-х ч. Ч. 2. Тамбов: Грамота, 2015. С. 64–71.
6. *Голайденко Л.Н.* Фразеологизмы со значением воображения как экспоненты лексико-семантического поля представления (на материале художественной прозы). Учёные записки Орловского государственного университета. Орёл: Изд-во ОГУ имени И.С. Тургенева. 2016. № 2 (71). С. 103–109.
7. *Голайденко Л.Н., Кунтараева Э.В.* Дефиниция «представление» в философских, психологических и лингвистических словарях. Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2016. № 6 (60): в 3-х ч. Ч. 2. С. 62–69.
8. *Ожегов С.И.* Словарь русского языка: 70 000 слов. Под ред. Н.Ю. Шведовой. 23-е изд., испр. М.: Рус. яз., 1991. 917 с.

References

1. *Babaytseva V.V.* Structural and semantic direction in modern Russian philology. Selected 2005–2010: Coll. of scientific and scientific-methodical art. M. Stavropol: Publishing House of the SSU, 2010. Pp. 61–73.
2. *Golaydenko L.N.* The category of imagination and recollection as a structural and semantic (in the fiction material). Bulletin of the Tomsk State Ped. Univ. Tomsk State Pedagogical University, 2013. № 3 (131). Pp. 140–145.
3. *Golaydenko L.N.* LSF of imagination and recollection in modern Russian: the core, the lexical-semantic class of imagination and peripherals (in fiction material) // Humanities: Issues and trends: Coll. scientific work on the basis of the Intern. scientific-practical conf. (10 November, 2015). Vol. 2. Krasnoyarsk: ITSRON, 2015. Pp. 34–35.
4. *Golaydenko L.N.* Vocabulary with the meaning of imagination and recollection in modern Russian (on the material of art prose): Monograph. Ufa: Publishing House of the Bashkir State Pedagogical University, 2013. 142 p.
5. *Golaydenko L.N.* LSF of imagination and recollection in modern Russian: the core, the lexical-semantic class of memories and

peripherals (in the fiction material) // Philology. Questions of theory and practice. № 10 (52): in 2 parts. Part 2. Tambov: Diploma, 2015. Pp. 64–71.

6. *Golaydenko L.N.* Idioms with the meaning of the imagination as exponents of the lexical-semantic field of imagination and recollection (in the fiction material) // Scientists notes of Orel State University. Orel: Publishing house of OSU named after I.S. Turgenev. 2016. № 2 (71). Pp. 103–109.

7. *Golaydenko L.N., Kuptaraeva E.V.* The definition «imagination and recollection» in the philosophical, psychological and linguistic dictionaries // Philology. Questions of theory and practice. Tambov: Diploma, 2016. № 6 (60): in 3 parts. Part 2. Pp. 62–69.

8. *Ozhegov S.I.* Russian dictionary: 70 000 words. Ed. N.Y. Shvedova. 23th ed. M.: Rus. lang, 1991. 917 p.

ЗАЙЧЕНКОВА М.С.

доктор филологических наук, профессор, кафедра русского языка как иностранного и межкультурной коммуникации, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

ZAYCHENKOVA M.S.

Doctor of Philology, Professor, Department of Russian as a foreign language and intercultural communication, Orel State University named after I.S. Turgenev

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ИЗЫСКАНИЯ ПРОФЕССОРА Г.Б. КУРЛЯНДСКОЙ

LINGUISTIC RESEARCH OF PROFESSOR G.B. KURLYANDSKAYA

В статье анализируются особенности филологического подхода профессора Г.Б. Курляндской (1912-2012) к изучению языка Тургенева, отразившиеся в ее монографиях 60-70-х годов 20 века.

Ключевые слова: филологический анализ художественного текста, эпитеты, сравнения, присоединительные конструкции, «поэзия прозы».

The article analyzes the peculiarities of the linguistic approach of Professor G. B. Kurylanskaya (1912-2012) to the study of Turgenev's language which were reflected in her monographs in the 60-70-s of the 20th century.

Keywords: linguistic analysis of a literary text, epithets, comparisons, connective constructions, "poetry of prose".

Исследовательскую деятельность Г.Б. Курляндской нельзя оценивать термином «литературовед», так как он не отражает широту и глубину исследовательского метода Галины Борисовны, в котором органично переплелись философский, собственно литературоведческий и лингвистический подходы в понимании и интерпретации наследия великого русского писателя, сына земли Орловской – Ивана Сергеевича Тургенева.

Г.Б. Курляндская – филолог в истинном значении этого термина, реализовавшая в своих трудах многомерный анализ художественного текста, в основе которого идеи М.М. Бахтина, В.В. Виноградова и который получил свое словесное воплощение в номинации «филологический анализ художественного текста».

Лингвистическая составляющая представлена в исследованиях Галины Борисовны 60-70х гг. В монографиях «Метод и стиль Тургенева-романиста» и «Художественный метод Тургенева-романиста» это целая глава «Язык», а в монографии «Структура повести и романа И.С. Тургенева 1850-х годов» это лингвистические экспромты о языке тургеневских произведений как составной части писательского метода, включенные в общий текст монографии и рассредоточенные по главам.

Несомненная ценность лингвистической составляющей в названных выше монографиях Г.Б. Курляндской определяется рядом факторов, в числе которых нельзя не назвать следующие: прекрасное знание лингвистической теории и мастерское владение лингвистической терминологией:

- сопоставление языковой манеры И.С. Тургенева с особенностями повествования А.С. Пушкина, Л.Н. Толстого, И.А. Гончарова;
- рассмотрение системы языковых средств, твор-

чески использованных И.С. Тургеневым в повестях и романах, в их обусловленности мировоззренческой позицией И.С. Тургенева и своеобразии его художественного метода.

Внимание Галины Борисовны привлекают лексические средства, образные средства, в первую очередь, метафоры и сравнения, синтаксис, а также уникальная особенность тургеневского слова, которую Галина Борисовна квалифицирует как «поэзию прозы» – авторская, очень удачная номинация, прекрасно отражающая неповторимость и виртуозность использования богатейших ресурсов «великого и могучего, правдивого и свободного русского языка».

Заслуга Галины Борисовны состоит не в том, что она выявила систему определений, типологию сравнений и метафор, индивидуально-авторских и неповторимых замечаний, специфические особенности синтаксического строя тургеневского повествования, а показала их обусловленность психологизмом как основной чертой художественного метода Тургенева-романиста.

В частности, пишет Галина Борисовна, специфику тургеневского стиля составляют двойные, тройные определения, «к сцеплению эпитетов Тургенев обращается при раскрытии психологического состояния, вызванного диалектикой внешних воздействий, при составлении обобщенной психологической характеристики, при описании внешнего облика героев, а также пейзажных картин» [2] мужчины в восприятии Одинцовой – *неопрятные, тяжелые, вялые, бессильно докучливые* существа, а ее муж – *человек бойкий и решительный, желчный и упрямый*, личность Лизы раскрывается через набор определений *тихий, стыдливый, веселый, ласковый, кроткий, светлый*.

Галина Борисовна открыла такой прием И.С. Тургенева, как повторение определений (например, многократное использование определений *тихий, кроткий, ясный, стыдливый* при создании образа матери Лаврецкого – Маланьи Сергеевны) и усиление определений при помощи местоимений *весь, вся* [1,2].

В числе лексических средств, активно и неординарно использованных И.С. Тургеневым, Г.Б. Курляндская называет:

- слова-полутоны *чуть, полу, едва, почти, как будто*, с помощью которых Тургенев, «тайный психолог», умел передать «невывразимое душевное волнение, зыбкие оттенки настроений», «едва уловимые чувства» [2,3];

- неопределенные местоимения, которые сопровождалась эпитетами-определениями: «*что-то нежное, праведное, хорошее*» то ли зарождается в сердце Елены, то ли вливается в нее.

Слова-полутоны и неопределенные местоимения, по наблюдениям Г.Б. Курляндской, используются Тургеневым с различной целью:

- для раскрытия созерцательного настроения романтика-Рудина, в мыслях которого было «что-то стремительное и молодое», «что-то высшее»;

- для передачи психологических особенностей в конкретных зарисовках героев, например, Лаврецкого;

- при описании внешних проявлений чувств «через мимический изгиб, выражение глаз, игру лица»: «почти зверское лицо Базарова», «полуоткрытые, полужакрытые глаза и губы» Одинцовой.

Галина Борисовна описала также такой прием, как утроение глаголов: «Средствами утроения глаголов он (Тургенев И.С.) передает динамику внутренней и внешней жизни, ее беспрерывных изменений» [2].

Особую ценность, по мнению Галины Борисовны Курляндской, составляет соединение в одном речевом фрагменте «образных определений с художественно-выразительными глаголами» [2,3].

Синтаксические средства Тургенева-романиста охарактеризованы Галиной Борисовной скупой: они скорее намечены, чем охарактеризованы в анализируемых монографиях. Но и те краткие наблюдения Галины Борисовны, которые высказаны ею в небольшом, но очень емком разделе «К вопросу о синтаксисе» в главе «Язык» точно очерчивают отличительные черты синтаксических конструкций в романах И.С. Тургенева.

В отличие от Л.Н. Толстого, «Тургенев избегает громоздких построений с обилием придаточных предложений или деепричастных оборотов – тоже по своим внутренним причинам... Писатель избегал книжных форм очень развитого сложноподчиненного предложения. Вполне естественны и закономерны в его синтаксисе сложносочиненные предложения. Специфика индивидуального синтаксиса Тургенева сказалась и в способе соединения предложений: оно идет по линии бессоюзного смыслового и мелодического объединения или при помощи союза *и, а, но*, в громадном большинстве первого» [2].

В отличие от Пушкина, констатирует Галина Борисовна, «синтаксис «кратких фраз» не удовлетворил Тургенева. Синтаксическая выразительность изложения у Тургенева достигается средствами глагольной динамики и качественных определений. Сочетание часть метафорических глаголов с разнообразными определениями и создает то равновесие движения, которое отличает фраза Тургенева [2].

По глубоко справедливому утверждению Галины Борисовны «присоединительные конструкции в языке Тургенева, вся система синтаксических связей, органично связаны с психологизмом Тургенева. Поэтому так своеобразно использует писатель союзы *и, да*: «Эти союзы подчеркивают результативную связь, но она воспринимается как неожиданность, потому что какие-то звенья, подготавливающие переход, пропущены».

Галина Борисовна приводит убедительные примеры, в которых союз *и* выражает не идею соединения, а действительно «приобретает оттенок результативности, причем вывод дан в виде резкого лирического перехода с пропуском последовательных звеньев психологической цепи».

Большое место в анализируемых монографиях Галины Борисовны занимает описание системы сравнений, особенно развернутых сравнений, и индивидуально-авторских метафор, но наиболее оригинальной частью в главах «Язык» является интерпретация понятия «поэзия прозы», которое вводится в научный обиход Галиной Борисовной. Остановимся на этом понятии и его интерпретации подробнее.

Тургенев, утверждает Галина Борисовна, «Сблизил свою прозу с поэтической стихотворной прозой, так характерной для романтиков. Ясность, предметную точность и объективность, содержательность слова Тургенев синтетически слил с некоторыми элементами романтического стиля, создав плавную, певучую, эмоционально богатую прозу.

Ритмически организованная речь Тургенева становится стихотворением в прозе при обращениях к описанию лирически окрашенных пейзажей, психологических состояний персонажей, пластических картин, завершающих поворотные моменты сюжетного развития или повествования в целом.

Не отрицая справедливости данного наблюдения Галины Борисовны, хотелось бы все-таки напомнить, что язык самого Тургенева формировался не только как литературный язык человека, который получил типичное дворянское воспитание, но и как язык человека, с детства впитавшего в себя мудрость народной речи. Именно об этом говорит В.И. Чернышев, подчеркивая, что Тургенев превосходно знал орловское наречие, знал его «тонко и глубоко», но «владел им, как художник слова, разборчиво и отчетливо» и поэтому извлекал «из родного диалекта лишь то, что хорошо вкладывалось в литературную речь, что ей сродно и близко» [5].

Поэтому, «музыка красноречия» самого Тургенева и его персонажей определяется не только удачным использованием тропов, субстантивированных причастий, од-

народным ритмико-синтаксическим построением фраз, лексикой «высоких слов» (святилище, вдохновение, тайное, святое), но прежде всего глубинным воздействием народной речи, которую И.С. Тургенев воспринимал и впитывал с детства. И именно эта особенность языка И.С. Тургенева, в органическом соединении с особенностями стиля, определила место Тургенева в мировом литературном процессе и в отечественной культуре: «Самая образовательная сторона в нем (Тургеневе), по которой он стал всего дороже русскому человеку, заключается в том, что свое высокообщечеловеческое развитие, до некоторой степени универсальную по интересам душу, он до того пропитал запахом полей русских, складочками русского темперамента, особыми приемами русского ума, что, как ни в ком

еще, всемирное и русское в нем срослись, соединились, сроднились. ... Двухвековое слияние России с Европой, процесс многозначительный, трудный и не лишенный опасных сторон, в Тургеневе нашел себе классическое завершение. В нем и Европа явилась в самых изящных своих сторонах, только нужных и исключительно нужных нам, и Россия в нем выразилась в таких чертах ума и характера, которым нечего меркнуть перед европейским светом» [4].

В осмыслении своеобразности этого слияния и истинной «русскости» Тургенева несомненна значимость филологических раздумий Г.Б. Курляндской об индивидуально неповторимых и филигранных тонкостях языка тургеневской прозы.

Библиографический список

1. Курляндская Г.Б. Метод и стиль Тургенева-романиста. Тула, 1967. 158 с.
2. Курляндская Г.Б. Художественный метод Тургенева-романиста. Тула, 1972. 207 с.
3. Курляндская Г.Б. Структура повести и романа И.С. Тургенева 1950-х годов. Тула, 1977. 189 с.
4. Розанов В.В. Ив. С. Тургенев (к 20-летию со дня смерти). О писательстве и писателях // Собрание сочинений. М.: изд. «Республика», 1995. С. 140-145.
5. Чернышев В.И. Русский язык в произведениях И.С. Тургенева // Избранные труды, т.2. М.: изд. «Просвещение», 1970. С. 222-248.

References

1. Kurlyandskaya G. B. The Method and style of Turgenev-novelist. Tula, 1967. 158 p.
 2. Kurlyandskaya G. B. The artistic method of Turgenev-novelist. Tula, 1972. 207 p.
 3. Kurlyandskaya G. B. The structure of the story and of the novel of I. S. Turgenev 1950-ies. Tula, 1977. 189 p.
 4. Rozanov V. V. I.S. Turgenev (the 20th anniversary of the death). About writing and writers // collected works. M.: "Respublika", 1995. Pp. 140-145.
 5. Chernyshev V. I. The Russian language in the works by I. S. Turgenev // Selected works, vol. 2. M.: Prosveshhenie, 1970. Pp. 22-248.
-

УДК 811.161.1'373

UDC 811.161.1'373

ЗАЙЧЕНКОВА М.С.

доктор филологических наук, профессор, кафедра русского языка как иностранного и межкультурной коммуникации, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

ZAYCHENKOVA M.S.

Doctor of Philology, Professor, Department of Russian as a foreign language and intercultural communication, Orel State University named after I.S. Turgenev

ЛИЧНЫЕ ИМЕНА СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫЕ В РАССКАЗАХ РУССКИХ ПИСАТЕЛЕЙ XIX ВЕКА: ЗНАЧЕНИЕ, УПОТРЕБЛЕНИЕ

PERSONAL NOUNS IN THE STORIES OF RUSSIAN WRITERS OF THE XIX CENTURY: MEANING, USE

Предметом рассмотрения в статье являются лексические средства объективации категории лица в русском языке XIX века, выявленные в рассказах Одоевского, Станюковича, Мамина-Сибиряка, Чехова.

Ключевые слова: личные имена существительные, зоны номинации, значение существительного, оценочные существительные, социальный портрет персонажа, языковая картина.

The subject of the article are lexical means of objectification of the category of person in the Russian language of the XIX century revealed in stories by Odoyevskii, Stanyukovich, Mamin-Sibiriyak, Chekhov.

Keywords: personal nouns, nomination zones, the meaning of the noun, evaluative nouns, a social portrait of the character, language picture.

Личные имена привлекали и привлекают внимание исследователей по ряду причин:

- как словесное обозначение категории лица, которая является общезыковой категорией, тесно связанной с категориями одушевленности и рода;
- как представительная часть конкретных имен существительных, которые составляют ядерную часть лексики русского языка
- как субъектно-ролевое обозначение, обозначение-название, человека, наделенного социально значимыми, этнокультурными, межличностными и индивидуальными характеристиками, определяющими место индивида в социуме конкретного хронологического периода и территориального обитания.

Человек как действующий, мыслящий и чувствующий субъект является главной составляющей реальной картины мира, получающего отражение в языковых картинах, уникальных для каждого народа. В силу этого обстоятельства личные имена существительные, являющиеся номинантами человека как субъекта Мироздания, позволяют понять особенности мировосприятия носителей конкретного языка. Этих носителей презентуют писатели как мастера слова, владеющие алхимией слова и способностью постигать мир во всех его проявлениях.

В данной статье ставится цель: проанализировать личные имена существительные в рассказах русских писателей XIX века и на основе их социолингвистической интерпретации выявить ведущие тенденции объективации категории лица в русском языке XIX века.

Личные имена существительные были извлечены методом сплошной выборки из рассказов «Живописец»

В.Ф. Одоевского, «Два моряка» К.М. Станюковича, «Клевета» А.П. Чехова, «Кормилец» Д.Н. Мамина-Сибиряка – всего 168 личных имен существительных, более 200 употреблений преимущественно в форме ед.ч. им. падежа.

При тематическом разнообразии и специфике развития сюжета выбранные из рассказов личные имена существительные позволили выявить наиболее активные зоны номинации лица, общие для всех четырех рассказов. Это, прежде всего, семейное положение персонажа как одного из супругов или родителей: он – муж, отец (батюшка, папа), она – жена, адмиральша, вдова (матушка, мамка, мамынька) ли представителя линии детей: он – сын (сынок), брат (братишка), она – дочь, сестра. Она может быть также бабушкой или прабабушкой. Он и она не взрослые – дети (ребята, ребятишки), все родственники – родные, оставшиеся без родителей – сироты.

Писатели XIX века обращают внимание читателей на возраст персонажа, который может быть:

- стариком, молодым человеком, молодым вестовым, молодым матросом, мальчиком, юнцом (взрослый сын в восприятии отца) [4]
- молодым супругом – молодые [5]
- старухой, мальчиком, мальчонкой, ребенком (дети, ребятишки, ребята), девочкой [2]

Обозначение лица по полу четко прослеживается в антонимических парах мужик-баба, [2] парень-девка [3].

Некоторые личные существительные характеризуют персонажа с разных сторон: тетенки в рассказе «Два моряка» – это не просто родственницы, а богатые

родственницы, с положением, у которых молодые люди толкуются в надежде получить протекцию для успешного продвижения по карьерной лестнице. В условиях контекста словоформа *тетеньки* обретает многозначность, совмещая два значения – родственницы и покровительницы, при этом второе, переносное значение выступает на первый план, а первое, прямое мыслится, но не актуализируется при восприятии контекста: «Прежде мы были хоть и замухрышками, но зато, знаешь ли, на сделки разные с совестью не пускались, по передним у начальства не топтались и к *тетенькам* за протекцией не ездили, а тянули себе лямку по совести... А теперь... ну, да что говорить...»[4]

Социальная дифференциация русского общества XIX века в проанализированных рассказах обозначается личными именами существительными, которые свидетельствуют о принадлежности персонажа к определенному имущественному и правовому слою:

- *мастеровой, работник, хозяин, мещанка* [3]
- *сановник, князь, дамы, барыня* [4]
- *хозяин, лакеи* [5]
- *рабочие* [2]

Чаще всего писатели XIX века используют личные имена существительные, которыми обозначаются трудовая деятельность, занятость на военной или статской службе, занимаемая должность или род занятий:

- *живописец, художник, сиделец, купец, актерка, хлебник, мясник, лекарь, маляр* [3]
- *моряк, начальник эскадры, яличник, мичман, капитан, ревизор, вестовой, командир броненосца, штурманские офицеры* [4]
- *учитель чистописания, учитель истории и географии, учитель математики, младший ревизор контрольной палаты, учитель словесности, помощник классных наставников, отец-законоучитель, директор, кухарка* [5]
- *поденщицы, дровосушки, сторож, поденщицы-дровосушки, дозорный, рудобойцы, доменный мастер, плотинный, машинист, фельдшер*[2]

Любопытно значение существительного *живописец* в одноименном рассказе Одоевского. Оно шире и многограннее словарного толкования «художник, занимающийся живописью» [1], т.к. этим существительным автор называет не просто художника, а талантливого художника, тонко чувствующего натуру и умеющего увидеть, открыть в натуре то, что не видят другие, и запечатлеть это на полотне.

Личные существительные, обозначающие различные виды деятельности и рода занятий, составляют наиболее представительную часть обследованной лексики. Они рисуют ужасающую картину труда рабочих, включая детей, в том числе девушек и девочек, на металлургическом производстве, непосильного, многочасового, изнурительного труда, позволяющего заработать только на хлеб и воду и сокращающего человеческую жизнь. [2]

В рассказе «Живописец» многократное употребление существительных *живописец* (оно же и название

рассказа) и *художник*, фоном для которых являются существительные из области искусства и мифологии (*фавн, Мадонна, русалка, проводник к бессмертию*) позволяют нарисовать картину гибели таланта, обладателю которого не на что было купить холст, кисти и краски, и потому он замазывал нарисованное на холсте, чтобы воплотить вновь увиденное, открытое, вошедшее в его сознание и чувства.

В рассказе Станюковича «Два моряка» есть личные существительные, называющие воинские звания: *адмирал, вице-адмирал, офицеры, лейтенант, капитан, старшие офицеры*.

В проанализированных рассказах фигурируют также оценочные существительные, выражающие одобрение, похвалу, восхищение одними поступками и осуждение, негодование по поводу действий, высказываний тех, кто заслуживает критического отношения. Это номинации:

- *сиделец-выскачка, смазливая девочка, бесстыдник, бедная баба, красавица* (Одоевский),
- *молодчага, голубчик, тетеньки, князек, славный, честный мальчик* (Станюкович),
- *дурак, баба, чудака, махапет, подлец, разбойник* (Чехов),
- *мамынька, мальчонко, счастливцы, подлецы, голубчик* (Мамин-Сибиряк).

При этом оценка женского персонажа содержит сочувствие или позитивное отношение, а в оценке персонажей-мужчин фиксируются отнюдь не положительные качества личности: *бесстыдник, выскачка, дурак, подлец, разбойник*.

Позитивная оценка лица мужского пола содержится только в семантике существительных *голубчик, молдчага* и в словосочетании *славный, честный мальчик* – все три номинации использованы в рассказе «Два моряка». Голубчик и славный, честный мальчик – сын адмирала, а молдчага – автор корреспонденции, которая понравилась адмиралу.

Существительное *голубчик* использовал также Мамин-Сибиряк в рассказе «Кормилец» как обращение матери к умирающему сыну, кормильцу Прошке.

Ласково-снисходительное отношение просматривается в номинациях *мальчонко, парнишка, ребятишки*, которыми называются персонажи-дети.

Личные имена существительные называют определяют характер взаимоотношений, которые возникают в различных сферах быта или служебной деятельности: *собеседница, товарищ, знакомые, соседи* (Одоевский), *родные, знакомые* (Станюкович), *гости, знакомые* (Чехов), *подружки, соседи, родные* (Мамин-Сибиряк).

Некоторые личные имена существительные называют физическое состояние лица: *больной* (Мамин-Сибиряк), *покойник* (Одоевский).

Итак, проанализированные личные имена существительные выявляют следующие активные зоны номинации русского человека как лица, как действующего субъекта XIX века. Таких зон выявлено пять:

- различные виды деятельности и род занятий или сфера профессиональных интересов,
- родственные отношения,
- взаимоотношения за рамками семьи,
- социальный статус,
- возраст.

Таким образом, личные имена существительные, извлеченные из рассказов ведущих писателей XIX века, позволяют составить социальные портреты русского мужчины и русской женщины как типичных представителей российского общества описываемого периода.

Языковая картина, представленная в личных именах существительных из рассказов русских писателей XIX века, позволяет понять, что было важно для русского человека этой поры в восприятии и оценке мужчины и женщины как членов российского социума.

Мужчина, он, предстает как субъект, принадлежащий к определенному социальному слою, как муж и отец, обеспечивающий свой социальный статус и благосостояние семьи различными способами: честной и неподкупной службой на благо отечества, протекцией у богатых родственников, использованием казенных денег в личных целях, что вызывает одобрение сослуживцев и осуждение только старого отца и сестры; непосильным физическим трудом, который рано сводит

человека в могилу и оставляет семью без кормильца.

Он является носителем индивидуально-личностных качеств и критериев поведения, которые по-разному оцениваются окружающими по шкале *молодец, прекрасный молодой человек, выскочка, бесстыдник, дурак, разбойник, подлец, мерзавец*.

Женщина, она, обязательно описывается как жена, мать детей, обеспеченная мужем, или вдова, оставшаяся без кормильца и потому бьющаяся как рыба об лед, чтобы сохранить семью. Она описывается также как девочка-подросток, вынужденная стать поденщицей, чтобы как-то прокормиться и помочь семье, которая после смерти отца осталась без кормильца. Социальный статус женщины определяется положением мужа: между адмиральшей, женой отставного вице-адмирала, и Макаровой, матерью Федорки и 12-летнего Прошки – дистанция огромного размера.

Она, как женский персонаж, также обладает индивидуальными качествами, которые воплощены в номинациях *красавица, смазливая девочка, девки, замухрышки, бедная баба*.

Таким образом, в личных именах существительных четко проступает главенствующая роль социально-семейного фактора в восприятии мужчины и женщины как субъектов российского общества XIX века.

Библиографический список

1. Большой толковый словарь русского языка. СПб.: «Норинт», 2000, 1536 с.
2. Мамин-Сибиряк Д.Н. Кормилец//Золото Повести и рассказы. М.: «Художественная литература», 1985. С.192-507
3. Одоевский В.Ф. Живописец //Повести и рассказы. М.: «Художественная литература», 1988. С.354-363.
4. Станюкович К.М. Два моряка//Собрание сочинений в 10 томах, т.7 М.: изд. Правда, 1977. С. 137-157.
5. Чехов А.П. Клевета//Собрание сочинений в 12 томах, т.1 М.: изд. Правда, 1985. С.106-110.

References

1. Big explanatory dictionary of the Russian language. SPb.: "Norint", 2000, 1536p.
2. Mamin-Siberian D.N. Supporter//Gold stories. M.: "Khudozhestvennaya literature", 1985. Pp. 192-507.
3. Odоеvskiy V.F. Painter of Novels and short stories. M.: "Khudozhestvennaya literature", 1988. Pp. 354-363.
4. Stanyukovich K.M. Two sailors//collected works in 10 volumes, vol. 7, Moscow: Pravda, 1977. Pp. 137-157.
5. Chekhov A.P. Slander// Collected works in 12 volumes, vol. 1, Moscow: Pravda, 1985. Pp. 106-110.

УДК 821.161.1.09. ЛЕСКОВ Н.С.

UDC 821.161.1.09. LESKOV N.S.

КАЛЕСНИК Е.Ю.

аспирант, кафедра русской классической литературы,
Московский государственный областной университет
E-mail:helirmai@yandex.ru

KALESNIK E.YU.

Graduate student, Department of the Russian classical
literature, Moscow State Regional University
E-mail:helirmai@yandex.ru

НАЧАЛО ЛИТЕРАТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Н.С. ЛЕСКОВА. ЦИКЛ СТАТЕЙ О ВИННЫХ ОТКУПАХ

BEGINNING OF N. S. LESKOV'S LITERARY ACTIVITY. CYCLE OF ARTICLES ABOUT WINE PAYOFFS

В статье анализируются публикации Н.С. Лескова, посвящённые реформе винных откупов, утверждается социальная направленность ранней публицистики писателя. Статья позволяет лучше понять проблемы, волновавшие Н. Лескова в начале его публицистического творчества, увидеть отличительные особенности поэтики писателя, проявляющиеся уже в этот период.

Ключевые слова: Николай Лесков, публицистика, злободневность, гражданская ответственность, ирония, народность, стиль.

In the article N. S. Leskov's publications devoted to reform of wine payoffs are analyzed, the social orientation of early journalism of the writer is stated. The article allows to understand better the problems concerning N. Leskov at the beginning of his publicistic creativity, to see the distinctive features of poetics of the writer which were shown already during this period.

Keywords: Nikolay Leskov, journalism, topical character, civil responsibility, irony, nationality, style.

Николай Семёнович Лесков (1831–1895) пришёл в литературу из публицистики, начало его публицистической деятельности приходится на предреформенное время, когда страна жила в ожидании больших перемен к лучшему, прежде всего, отмены крепостного права. Это время отразилось и на проблематике ранней публицистики писателя, освещавшего проблемы занятости народа, народного образования, женской эмансипации, злоупотребления в чиновничьей среде, оказания «простолюду» врачебной помощи, проблемы гигиены, и, конечно же, являвшийся в то время наиболее важным, крестьянский вопрос. Но не менее остро обсуждался в обществе вопрос о винных откупах, бывших тоже своеобразной формой взимания дани с простого народа. К теме винных откупов Н. Лесков обращался в то время неоднократно в статьях, которые получили название «цикла по «винному вопросу».

Существовавшая в предреформенное время в России система винного откупа давала государственную монополию на право торговли спиртными напитками предпринимателям-откупщикам. Винные откупа являлись важной статьёй дохода для государства, но в первую очередь они были выгодны откупщикам, для которых откуп явился источником «непрерывного и беспхлопотного обогащения» [5, с. 105], позволив многим из них в короткое время нажить значительные состояния. «Характерными чертами предпринимательской группы откупщиков <...> были ее паразитирование на казенном финансировании и тяготение к устройству своих дел через подкуп и дачу взяток представителям государствен-

ной администрации сверху до низу...» [там же, с. 105]. Огромные прибыли приносило откупщику и его договорённость с правительством о том, что торговцы из других местностей не имели права ввозить водку в его владения, а сам он «имел право на всех дорогах и заставах ставить свою стражу и обыскивать проезжающих» [там же, с. 102]. Крымская война значительно ухудшила финансовое положение страны, и после её окончания откупщики, поддерживаемые правительством, подняли цену на продукт в несколько раз, а качество его при этом понизилось. Всё это и привело к так называемым «питейным бунтам», которые стали возникать уже с начала 1859 года. Люди стали бойкотировать питейные заведения, в 32 губерниях появились «Общества трезвости», а позже, в мае 1859 года народ стал громить питейные лавки.

Николай Лесков в это время служил в торговой компании «Шкотт и Вилькенс», принадлежащей его родственнику, англичанину Александру Шкотту. Пришёл он туда в 1857 году, в возрасте 26 лет, выйдя в отставку с должности секретаря рекрутского присутствия в Киеве. «С прекращением Крымской войны и возникновением гласности и новых течений в литературе, – вспоминал Н.С. Лесков, – немало молодых людей оставили службу и пустились искать занятий при частных делах, которых тогда вдруг развернулось довольно много. Этим движением был увлечен и я. Мне привелось примкнуть к операциям одного английского торгового дома, по делам которого я около трех лет был в беспрепятственных разъездах» [13, Т.11, с. 141]. По долгу службы

Лесков, тогда не помышлявший и о деятельности публициста, писал Шкотту деловые отчёты, которые Илья Васильевич Селиванов – в то время известный писатель обличительного направления – начал «спрашивать, читать и находил их «достойными печати», а в авторе их пророчил «писателя» [там же, с. 18-19]. Волна «питейных бунтов», постепенно охватившая всю Европейскую Россию, проходила на глазах у Лескова, который не мог остаться в стороне от событий, волновавших значительную часть русского общества, и решил взяться за перо, тем более что о положении винокурного дела во многих местностях Лесков знал не понаслышке. В 1859 году в газете *Московские ведомости*, в № 85 от 9 апреля под рубрикой «Распространение трезвости», была опубликована небольшая заметка с подписью «Н.Г-въ» – одним из известных псевдонимов Лескова, родившегося в селе Горохово Орловской губернии. Эта публикация открывает цикл Лескова по «винному вопросу».

Важно, что именно с острой общественной проблемой оказалось связанным начало литературной деятельности будущего писателя. Следует отметить важнейшую особенность, обусловившую всё творчество и Лескова-публициста, и Лескова-писателя. Яркая черта его таланта – сопричастность окружающей жизни, в которой он стремился быть не наблюдателем, а деятельным участником, содействовать решению многих общественных проблем, как социально-экономических, так и духовно-нравственных. Все они входили в творчество Лескова как его живые, непосредственные впечатления. Этот творческий принцип писателя сразу проявился в его первых литературных опытах. По своему характеру заметка стоит в ряду «писем, писанных из разных мест» к А. Шкотту [там же, с. 18]. Редактором газеты «*Московские ведомости*» в то время (с 1856 по 1862 год) был известный русский публицист В.Ф. Корш¹. Газета с литературно-общественной проблематикой, с 1859 года выходившая ежедневно, придерживалась либерального направления, на её страницах печатались статьи на разнообразные темы внутренней жизни, и И.В. Селиванов, сам публиковавшийся в этой газете, возможно, принёс туда эту заметку Н. Лескова как интересную для читателя. Селиванов сотрудничал и с «*Московским вестником*», который с ноября 1859 года издавался А.Н. Плещеевым². Здесь в 1860г. (№50, 51, 7 декабря) появилась публикация Н. Лескова «Факт из истории водворения откупной системы в России» с подписью «...».

Первые публицистические статьи Н.С. Лескова отразили множество важных для него тем, размышлений и образов. Во время работы над ними у будущего писателя складывались и общественно-политические взгляды, и художественные вкусы. Это время можно назвать и пробой оттачивания пера, ведь во время работы в ка-

честве публициста постепенно формировались черты писательской манеры Лескова.

И.П. Видуэцкая отмечает, что Лесков «был выдающимся мастером малых жанровых форм, разнообразие которых в его творчестве поистине неисчерпаемо. Он работал не только в традиционных жанровых формах повести, новеллы, святочного рассказа, художественного очерка, сказки, но и создал свои, оригинальные жанры» [3, с. 188]. «Заметка о распространении трезвости» и «Факт из истории водворения откупной системы в России» представляют собой такую оригинальную лесковскую жанровую форму – «случай из жизни». «Заметка о распространении трезвости» – зарисовка с натуры, показывающая одну из причин недовольства крестьян системой винных откупов – резкое повышение цены на продукт при резком снижении его качества; «Факт из истории водворения откупной системы в России», на примере происшествия, произошедшего в начале 19 века, показывает, чего стоила простому народу откупная монополия и почему она была окружена народной ненавистью. Здесь ярко проявляется специфическая особенность не только публицистического, но и художественного мышления Лескова: в доказательство своей мысли приводить случай из жизни. Р.И. Сементковский³ писал об этом: «Неистощим был Лесков в своих интересных рассказах. Бывало, мы ведем какой-нибудь ультраотвлеченный спор... Спорим до слез, так как в основе спора лежит чисто теоретическое несогласие, мало считающееся с реальными фактами, с трезвой действительностью, – и вдруг Лесков заговорит. Он извиняется, что на минутку отвлечет наше внимание от занимающего нас вопроса, что не имеет необходимых знаний, чтобы высказать компетентное и убедительное суждение, но хочет только рассказать «маленький случай из жизни»... Много я наслушался этих лесковских рассказов, и меня всегда удивляло, как его «маленький случай из жизни» метко иллюстрировал, а иногда и разрешал наши теоретические споры, одним словом подчас заменяя длинные рассуждения, удивляло и то, как неистощим запас жизненных наблюдений Лескова» [8, с. 776].

В заметке «Распространение трезвости» автор сразу настраивает читателя на реальность описываемых событий, подчеркивая этим её значимость: «Примите и дайте место в почтенной вашей газете моим строкам: они малограмотны, но достоверны и заслуживают внимания...» [12, с. 639]. Упоминание точных географических названий также служит подтверждением достоверности изложенного: «30-го числа марта, в проезд мой по Дмитровскому тракту в столичный град Москву, остановился я для ночлега в деревне Хлебниковой, принадлежащей его сиятельству графу Дмитрию Николаевичу Шереметьеву» [там же].

Д.С.Лихачёв отмечал, что часто «Лесков-автор как бы прячется за чужими словами <...> так же, как он прячется за своими рассказчиками <...> или за каким-

1 Валентин Фёдорович Корш (1828-1883) – русский журналист, публицист, историк литературы, переводчик.

2 Алексей Николаевич Плещеев (1825–1893) – поэт, писатель, публицист, переводчик, литературный критик и общественный деятель. Под его руководством «*Московский вестник*» стал политической газетой, поддерживавшей позиции «Современника».

3 Ростислав Иванович Сементковский (1846–1918) – русский писатель, публицист, переводчик.

либо псевдонимом» [16, с. 291], а «следовательно, не дает никакой оценки тому, о чем говорит» [там же]. Отчасти поэтому писатель в своих произведениях постоянно прибегает и к диалогу, ограничивая авторское повествование небольшими комментариями происходящего. Авторский пересказ и здесь Лесков заменяет диалогом, и диалогизация действия является несущей сюжетно-композиционной конструкцией. Так, из разговора двух местных жителей читатель узнаёт о том, что на сходе все жители единогласно приняли решение не пить больше вина, а из беседы автора с хозяином дома, у которого публицист остановился на ночлег, выясняется главная причина бойкотирования крестьянами их питейных лавок: «до второй недели поста продавали вино по 5 р. за ведро, а теперь набавили еще 1 р. и продают по бр.; да и вино-то стало гораздо хуже; это ведь откупщикам нажива, а нам крайнее разорение; авось этим дадим им урок» [12, с. 639]. Примечательно, что Лесков индивидуализирует речь своих героев, хотя индивидуализация речи персонажей – это скорее функция литературно-художественных произведений, а не социально-публицистических. Так проявляется ещё одна из основных писательских черт Н. Лескова, которую Б.М. Другов назвал «выработка типичности» средствами языка» [7, с. 194]. Индивидуальностью и своеобычностью языка Лесков увлекал читателей и критиков; с его помощью в своём творчестве создал множество социально-психологических типов. Так и здесь одно-единственное, привлекавшее внимание автора, бытующее в описываемой местности словечко *на горке*, которое он включает в текст повествования, придаёт ему не только жизненность и достоверность, но и русский национальный колорит, отчасти показывает особый образ мыслей крестьян, называющих подобное заведение не питейным домом или уж совсем некрасивым словом *кабак*, а каким-то стыдливо-поэтичным – *на горке*: «Деревня эта, можно сказать, довольно порядочная, жители в ней более исправные; на краю ее к Москве на горке есть питейный дом или просто кабак. Слово на горке помещаю потому, что в этот день пришлось мне слышать: один крестьянин, средних лет, зовет другого: «Пойдем, брат Иван Евстигнеев, в последний раз на горку, выпьем по шкалику и простимся с кабачком и целовальником Ефимом, ведь нынче был сход, и все единогласно дали подписку, чтоб отнюдь не пить вина, под страхом строгого наказания». – «Пойдем», – отвечал Иван, и оба поспешно пошли в кабак, действительно стоящий на горке» [12, с. 639]. Своей зарисовкой с натуры публицист поведал читателю, как и почему «распространяется трезвость» в глубинке, и исполнил просьбу крестьянина, который, беседуя с автором, «по-рассказал, что было на сходе, как все дружно приняли предложение об этом вотчинной конторы; и в заключение сказал, что составленный приговор пошлют в главную СПб. контору на утверждение, а потом публикуют, если будет можно, в «Московских ведомостях» [12, с. 639].

Почти все произведения Н.С. Лескова наполнены

историческими преданиями и народными легендами, благодаря чему читатель может увидеть широкую картину жизни от стародавних времён до современности. Очень часто писатель обращался к прошлому, сопоставляя его с современностью. И.П. Видуэцкая отмечала, что «в своем отношении к истории Лесков оказывался близок к Щедрину, который считал, что «и история может иметь свой животрепещущий интерес, объясняя нам настоящее, как логическое последствие прежде прожитой жизни» [3, с. 151]. В статье «Факт из истории водворения откупной системы в России» Лесков рассказывает читателю историю, случившуюся в Орле в начале 19 века, когда появившаяся система винного откупа, дававшая преимущество только одному помещику, лишала права других заводчиков продавать свой товар на этой территории. Обращение писателя к Орлу неслучайно, ведь Лесков – орловец, и на протяжении всего творческого пути писателя Орел и его обитатели будут появляться во многих его произведениях. Как отмечает Е.Н. Ашихмина, «прекрасное знание Лесковым бытового уклада жизни сословий, их психологических характеристик, религиозных ценностей и национальных особенностей позволило писателю делать не только яркие этнографические зарисовки, представляющие разнообразные стороны жизни российской провинции XIX века, но и рисовать образ города, который при сохранении индивидуальных черт своего облика одновременно вырастает до обобщения, являя собой общерусский пример и образец постижения истории российской повседневности» [1, с. 11-12].

Лесков начинает повествование сравнительной пейзажной картиной, служащей для воссоздания времени и места действия. «Орловская губерния, вероятно, уже известна читателю из «Записок охотника» И.С. Тургенева, поэтому не стану утомлять его внимания излишними описаниями; скажу только, что теперь она представляет почти везде холмистую степь; <...> В начале нашего столетия Орловская губерния представляла совершенно другой вид: везде почти были дремучие леса, они тянулись из-за Калуги на Тулу; говорят, что тогда из Орла в Калугу нужно было ехать густым лесом, только изредка прерываемым какою-нибудь деревишкою с очищенным вокруг полем да убогой станцией почтовой дороги» [15, с. 838]. По словам автора, людей, которые «совершенно не стеснялись средствами к добыванию» [там же] денег, было тогда очень много. Это и «бродяги-охотники», для которых дремучие орловские леса стали приютом, и дворян, «сильно пошлавшая на большой дороге» [там же]. Лесков использует фольклор родного края, обращение к которому во многом имеет автобиографические причины, что отмечали многие исследователи (Гроссман Л.П., Эйхенбаум Б.М., Другов Б.М.), ведь будущий писатель, с детства много общавшийся с простым народом, полюбил язык своего родного края и умело пользовался им в своих произведениях. Прибавкой характеризует автор Орловскую губернию того времени: «Орёл да Кромь/Первые воры, /А Карачев/ На поддачев» [там же]. О шельмоватости и

смекалистости орловцев Лесков не раз упоминал позже в своих произведениях. Так, в рассказе «Продукт природы» (1893) читаем: «Орловский народ» считался «пошельмоватее», а куряне – «ведомые кмети» – подразумевались якобы «подурасливее» [14, с.200]. Как отличительную черту орловцев Лесков отмечал и удалство, своеобразную бесшабашность. В статье автор так вспоминает некоторых «представителей этих бродяг», которых «застал ещё в живых»: *«это были два бесстрашных охотника на медведей, которые с одноствольным ружьем, заряженным кусками старых своздей и свинца, по целым ночам караулили лесного зверя, стоя за каким-нибудь деревом. Меня поражало всегда в них совершенное отсутствие чувства самосохранения; последний из них умер недавно, свалившись с конька собственной избы, которую хотел поправлять; старику было 85 лет»* [15, с.838]. Упоминание о местном народном поверье еще ярче подтверждает сказанное писателем об опасности тех мест, показывает, как тяжело приживался откуп на столь «беспокойной почве»: *«доходило до того, что, например, между Мценском и Болховом, между Болховом и Карачевым никто и не думал ездить по ночам; на дороге даже явилась чудотворная икона, спасавшая от лихого человека; считалось непростительной оплошностью не захватить поклониться ей и не отслужить напутственного молебна»* [там же].

Из дальнейшего рассказа мы узнаём, что заводчики, не получившие право откупа, делали «подрыв откупам» [там же], отправляя свое вино в соседнюю губернию и продавая его там по дешёвой цене; откупщики же, защищая свои права, боролись с этим «корчемством» [там же]. И хотя и те, и другие для охраны перевозимого товара собирали бродяг, однако именно откупщики, по словам автора, «не стеснялись в выборе средств» [там же], и их «вооружённые кордоны» [там же] были готовы стоять насмерть. «Да, откупная монополия стоила простолудину не одной только трудовой деньги, которую он нес в кабак к откупщику, но нередко просто самой жизни» [там же], – заключает автор, показывая, почему ещё с давних времен откуп негативно воспринимался народом.

Характерной чертой стиля Лескова является использование элементов фольклора, в первую очередь сказовой манеры повествования, которая издавна была присуща народному творчеству, где рассказчик (сказывающий) являлся свидетелем событий, а роль его самого состояла в спокойном и правдивом изложении фактов и событий. «От себя самого я говорю языком старинных сказок и церковно-народным в чисто литературной речи» [19, с.339], – заявлял писатель. Обращение Лескова к фольклорной стилизации тоже имеет автобиографические причины. Живя в Орле в конце 40-х годов, будущий писатель посещал дом орловской помещицы Е. П. Мардовиной, являвшийся в то время одним из культурных центров города. Там Н. Лесков познакомился с собирателем русского фольклора Петром Васильевичем Киреевским, с известным украинским эт-

нографом и фольклористом Афанасием Васильевичем Марковичем, о котором впоследствии писал как о человеке, которому обязан всем своим «направлением и страстью к литературе» [18, с.164], его будущей женой Марией Александровной Вилинской (Марко Вовчком), братьями Якушкиными.⁴ По убеждениям и склонностям это были разные люди, однако всех их объединяла любовь к народному творчеству. Общение с ними во многом способствовало раннему увлечению Лескова творчеством Н.В. Гоголя, Т.Г. Шевченко. Для создания «эпической» интонации публицист использует сложный синтаксис, ритмически организующий повествование, в первую очередь, периоды со сходным построением, в которых однородность стилистической конструкции дополняется рядом однородных членов (в основном глаголов) и усиливается лексическими повторами: *«Заводчик проведаль про эту меру, кликнул клич всем удалым головам, желавшим участвовать в экспедиции, снарядил 30 троек лихих коней, поместил на каждую по бочке вина да по два молодца и отправил транспорт»*; *«Проведаль заводчик, что дело добром не кончится, что придется ему недешево поплатиться за спекуляцию, – нужно было принять энергические меры»*, *«Откупщик как ни был занят своими делами, как ни дешево обходилась ему потеря людей, видел необходимость самому вмешаться в такое дело»* [15, с.839] и т.д. Широко использует автор отдельные слова и выражения народной речи (причём часто в сочетании их со словом современным) – *«служивый»*, *«проведаль»*, *«убивали и ранивали»*, *«сели на свои тройки и стрелой полетели к месту назначения»*, *«биться смертным боем»*, уже в раннем творчестве умело используя фольклорные изобразительные средства. Подчёркнуто спокойное, неторопливое повествование, с одной стороны, звучит как отголосок давно рассказанной случившейся истории, а с другой – придает сатирический оттенок этой трагедийной коллизии. Обывательские представления о традиционных методах борьбы между конкурентами (откупщиком и заводчиком) – доносе, подкупе, обмане, о чиновничьей жадности, сочетаются с утрированно наивными авторскими замечаниями и сравнениями, содержащими намек на современность: *«Чтобы выпутаться из подобного положения, он (заводчик) прибегнул к средству, к которому обыкновенно прибегают в таком случае, то есть поскакал в губернский город и донес, кому следовало, что откупщик слишком разбавляет вино, что на собственном его заводе есть недогар в вине»*; *«Средство оказалось действительным: чиновничество, всегда жадное до всяких казусов, в особенности таких прибыльных, как откупные, – сейчас нарядило следствие, по которому оказалось, что действительно на заводе был недогар в вине»* [там же]. *«Завод опечатали и поставили караул. Теперь уже откупщик был в критическом положении – он рисковал лишиться прав на откуп»*;

4 Павел Иванович Якушкин (1822–1872) – российский писатель-этнограф, собиратель народных песен, присловий, загадок и побасенок, двоюродный брат декабриста Ивана Дмитриевича Якушкина.

большая часть его состояния пропала, **дешево от такого дела не отвяжешься**» [там же]. Смех сквозь слёзы вызывает и изображение «смекалки» русского человека, для которого не бывает безвыходных ситуаций: *«Но изобретательный ум русского человека шел на помощь: подкупили караульных, подняли крышу опечатанного погреба и налили спирту во все бочки, потом заделали и послали просьбу самому губернатору о переследовании. Следователь явился, осмотрел печати, которые, разумеется, оказались нетронутыми, – вино надлежащей крепости, – с завода сняли опечатку, и тогда уже доносчик не мог вывернуться...»* [там же].

Так своим рассказом, который, по словам автора, он привел, чтобы доказать, «что далеко не так мирно обошлось дело водворения откупной системы, как это многие полагают» [там же], Лескову удалось показать «исторически выработанное в народе омерзение к откупам» [11, с.133].

Напечатанная практически в одно время со статьёй «Факт из истории водворения откупной системы в России» (1860 г., №203, 19 ноября) в «Указателе экономическом» публикация «Несколько слов о местах распивочной продажи хлебного вина, водок, пива и меда» представляет собой, можно сказать, социологическое исследование, подтверждаемое фактами из русской жизни, и посвящена существующей в России культуре потребления алкоголя. Журнал «Указатель экономический» издавался в Петербурге с 1857 года до 1861 известным русским экономистом, видным представителем русской либеральной интеллигенции Иваном Васильевичем Вернадским (1821-1884), который привлекал к сотрудничеству публицистов, хорошо освещавших экономическую и социально-бытовую проблематику. Одним из них стал и Николай Лесков. В своей статье автор развивает мысль о необходимости «благопристойных» [9, с.805] современных питейных заведений, так как *«идти в наше откупное питейное заведение для того, чтобы выпить там водки, пива или меду, не всякому удобно, потому что войти туда противно, а пить там еще противнее. <...> Их вечно грязная обстановка внесет в его душу самое тяжелое, самое возмутительное впечатление. Здесь от никогда не мытого пола до облитого свечным салом гвоздя, которым нечесаный, с оплывшими глазами подносчик выковыривает из посуды бумажную затычку и обтирает своею грязною, немытою дланью горлышко откупоренной посуды, — все посягает на оскорбление эстетической стороны человека. Не говоря уже о том, что, заходя в эти заведения, рискуешь натолкнуться на самые неприятные сцены, в которых, подчас, можешь быть поставлен в необходимость взять на себя роль страдательную»* [9, с.805]. Как видно, Лесков продолжает говорить о наболевших проблемах социальной гигиены, которые он ярко освещал на страницах киевской газеты «Современная медицина». Примечательно, что и здесь будущий писатель проявляет интерес к исследованию социально-психологического состояния общества, показывает, что проблема отчасти касается сферы

человеческих отношений, коренится в культуре и быте людей. Основной причиной отсутствия «благопристойных» заведений автор считает выгоду откупщиков, которые, заботясь только о повышении своих доходов, а не об интересах потребителя, по сути, спаивают народ водкой, на которой «тёмные барыши крупнее» [там же, с.806], пиво же сознательно производят плохого качества, оттого народ не пьёт его. По мнению публициста, преобладание крепких спиртных напитков превращает народ в «неразборчивых» людей, «пьянствующих водкой» [там же], а это совершенно логично приводит к тому, что откупщики абсолютно не боятся конкуренции, и о чистоте и удобстве питейных заведений уже и говорить не приходится, так как их посетителям «всё равно, где бы ни выпить» [там же]. Сожалея об отсутствии «чистых» [там же, с.805] мест, автор указывает и на вредное влияние такой неэстетичной обстановки на поведение людей, потому что во многом неприглядность, которой «сопровождаются их грубые оргии» <...> – не их собственная вина» [там же, с.806]. Ещё одной из причин отсутствия приличных питейных заведений публицист называет препятствие, являющееся по сути не экономическим, а психологическим – это «превратное понятие о приличии, в силу которого выпить в меру и не в меру в каком-нибудь известном ресторане прилично, а выпить бутылку пива в скромном пивном погребе – неприлично ...» [там же, с.807]. Для наглядности примера Лесков использует сатирическое описание такой реакции общества в Киеве, где недавно открывшееся пивное заведение, с прекрасным интерьером, вежливым обслуживанием и недорогим пивом хорошего качества, «встретило много осуждений со стороны некоторых господ» [там же]. Если кто-нибудь из них и заходил туда, «то не чрез парадные двери, как все другие, а пролезал иначе и не садился в зале, боясь смешаться с людьми, а жался особнячком в боковых комнатах» [там же]. Публицист даёт этим господам ироничную характеристику, для создания которой использует церковно-славянскую лексику (Евангелия от Иоанна – «препасающиеся инуде» [там же]). В дальнейшем использование церковнославянской лексики станет одной из отличительных черт художественной манеры Лескова, а по приёмам её использования и широкому её применению исследователи причислят писателя к самобытным явлениям русской литературы. В заключение статьи автор высказывает надежду в то, что и пренебрежительное отношение откупщиков к народу, и ложное понятие о приличии исчезнут, и питейные заведения смогут называться благопристойными.

Особое место в цикле о винных откупках занимает статья «Очерки винокуренной промышленности. (Пензенская губерния)». Не ставшая первой опубликованной работой Лескова, именно она была первым крупным сочинением, с которым Н. Лесков хотел появиться в печати. Так случилось, что эта статья была опубликована только в 1861 году (№4, апрель) в журнале «Отечественные записки». Эта работа представляет собой очень содержательное исследование, в котором

будущий писатель выступает прежде всего в роли экономиста. Н.С. Лесков всегда рассматривал экономику как такую сторону жизни общества, которая имеет не просто важное, а абсолютно необходимое значение как для общества в целом, так и для отдельного человека. Формированию экономических взглядов способствовали и многолетний опыт собственных «деловых странствий» [8, с.186], и изучение трудов ведущих российских и зарубежных экономистов, и личное общение со многими из них (И.В. Вернадским, И.К. Бабстом, Д.П. Журавским). Писательский талант Лескова проявляется и в этой сугубо экономической статье, читать которую и познавательно, и интересно – так умеет он увлечь читателя темой. Н. Лесков хорошо знал положение винокуренного дела в Пензенской губернии, потому что в селе Райском, Городищенского уезда находилась штаб-квартира компании «Шкотт и Вилькенс». Основной проблемой статьи является невыгодность для экономики страны многих винокуренных предприятий, в первую очередь из-за избыточных привилегий, предоставленных правительством помещикам и дворянству. Лесков сразу заявляет о том, что монополия на винокурение в великорусских губерниях отдана сословию помещиков-землевладельцев, получающих от правительства освобождение от налогов и многочисленные кредиты. «Нет сомнения, что правительство смотрело на развитие винокурения как на средство к размножению скотоводства, возвышению земледелия, а отсюда многостороннего улучшения народного хозяйства» [10, с.421], – отмечает автор и называет цель своей работы: «Делая очерк пензенского винокуренного производства, мы постараемся показать: насколько оно отвечало видам правительства, основанным на своих экономических соображениях» [там же]. Статистика становится у публициста важнейшим инструментом исследования поднимаемой проблемы, а также убедительным аргументом. Лесков подсчитывает количество вина, выкуренного в Пензенской губернии за последние 10 лет согласно документам и в действительности, делая вывод, что данные эти сильно преувеличены для того, чтобы заводчики могли делать «заподряды на возможно большую выкурку» [там же, с.422]. Публицист приводит подробную таблицу, показывающую, «во что обходится заводчикам ведро вина с поставкою на место сдачи» [там же, с.429], потом перечисляет и несомненные выгоды, приносящие винокурением делом «при благоразумном и расчетливом его производстве» [там же, с.431]. Подробно, в цифрах, разбирает каждую из этих статей, показывая, какие выгоды доставлены винокурением краю в последние 10 лет и приходит к выводу, что пензенские заводы по-своему успешны – они «производят почти пятую часть всего вина, потребляемого великорусскими губерниями, в которых существует откупная система» [там же, с.435]. Но эти доходы составляют «весьма значительное приобретение прежде всего для 55 наличных пензенских винокуров, владеющих 69 заводами» [там же], и правительства, «приобретающего у них вино всегда по сходной для себя цене» [там же,

с.436]. Но для благоденствия пензенского края необходимо винокурение, способствующее развитию скотоводства и земледелия, а этим губерния похвастаться не может. Скотоводство в совершенном упадке из-за недостатка корма, ведь барду, получаемую при выгонке вина и используемую как корм для скота, из-за её быстрой порчи, могут покупать только те, кто живет не дальше 12–15 вёрст от завода. А поскольку по статистике, представленной публицистом, винокуренных заводов в губернии 69, то и пользоваться ею могут только 69 «малых пространств» [там же, с.437], а «лишняя барда, делаясь чрез несколько времени негодною для употребления, спускается в реки» [там же, с.439]. Публицист утверждает, что «производство винокурения на малом числе больших заводов не принесло сельскому хозяйству той пользы, какую могло принести, если б производилось на большем числе меньших заводов» [там же, с.438] и настаивает на том, что производство винокурения должно предоставляться «не одному привилегированному классу, а вообще, без различия сословий, всем лицам, владеющим землею и занимающимся возделыванием ее» [там же, с.442]. Лесков говорит и о неразумном ведении производства многими помещиками, которые «часто грустно ошибаются и нередко оканчивают годовое винокурение недокурами» [там же, с.441], и о потворстве местных властей этим помещикам в получении отсрочек по кредитам. В этой экономической статье ярко проявляется активность молодого публициста, стремление использовать все возможности, чтобы быть услышанным, побудить тех, к кому обращено его слово, к действию. Лесков настаивает на важности каждого человека в государстве, во главу угла ставит благосостояние народа, благополучие России. Огромную важность в достижении этой цели Лесков отводит не только политическим шагам, но и экономической образованности общества, умению смотреть правде в глаза, видеть недостатки и своевременно устранять их, необходимости каждого добросовестно трудиться не только для себя, но и для блага родины: «Отбросим прежде всего в сторону ложный стыд и выскажем горькое признание в том, что родная Русь знакома нам меньше, чем заморские земли. Правда, широко пораскинулась она, сразу не обхватишь ее. Что ж делать? Пусть каждый из нас возьмет на свою долю тот угол, в котором он живёт, взглянет на экономический быт его, сделает верную оценку каждому явлению своего угла и скажет: ускоряет или замедляет оно развитие народного благосостояния. <...> А без такого знакомства невозможен успех в деле народного блага» [там же, с.420]. Лесков здесь, в отличие от многих его обличительных будущих статей, достаточно осторожен, например, когда говорит, о «преизбытке спекулятивного характера» [там же, с.438] в пензенском винокурении. Тем не менее эта блестящая экономическая статья явилась «во многом щекошливой, если для некоторых издателей не одиозной» [8, с.190] и не сразу нашла издателя.

Уже будучи известным публицистом, постоянным и основным сотрудником газеты «Северная пчела»⁵,

5 1860 по 1864 гг. редактором газеты был Павел Степанович

Н.С. Лесков также не оставлял без внимания проблему винных откупов. В бесподписной статье «По винному вопросу» (1862 г., №34, 4 февраля) Лесков вновь возвращается к этой теме. Статья носит яркий обличительный характер, в ней публицист разоблачает откупщиков, нажившихся благодаря откупу состояния и теперь использующих все возможности, чтобы сохранить свое преимущество и «по-прежнему насильствовать и разорять народ, деморализуя его разными неправдами» [11, с.133]. Хотя основные положения реформы винных откупов начали разрабатываться ещё в ноябре 1860 г. специальной комиссией во главе с А.П. Заблоцким-Десятовским, а впервые законопроект под названием «Положение о питейном сборе» был опубликован 4 июля 1861 г., решение об отмене откупа откладывалось, так как откупщики всеми силами старались сохранить свое влияние.

В этой статье своё отношение к откупу публицист выражает чётко с самого начала статьи. По глубокому убеждению Лескова, откуп – это прежде всего способ «закабалить какими-нибудь средствами народ к себе в покрутки» [там же]. Совершенно иными оказываются здесь и выразительные средства, в первую очередь это полемика с воображаемыми оппонентами. Подчеркивая, что винный вопрос один из самых насущных и современных, автор с некоторой иронией указывает: «Как же уж теперь-то, в наши времена, водке не играть первенствующей роли, когда все наши главные капиталисты именно водкою-то и разжились?» [там же]. В качестве примера он приводит аргумент, в котором легко узнаются богатые откупщики. Авторская ирония сменяется постепенным нарастанием напряжения, проявляющимся в синтаксически однородном построении предложений, в использовании элементов сниженной лексики: «Кого хотите возьмите для образца. Вот, например, богатейший из золотопромышленников нажился от сивухи; богатейший из домовладельцев вырос на штофах; богатейший из рантье-ро, предавшихся неге и роскоши, в кабаке воспитался; богатейший из банкиров вылез из подвальных» [там же]. Лесковское отношение к откупщикам и их способам добывания денег лишено полутонов и выражено предельно ясно: «Гранитное подножие» славы и богатства составляют или кабацкие операции, или нагревания рук на тепленьких казенных местечках. Иных путей не имелось при отживающей системе откупов» [там же].

Горячим и страстным монологом, построенным по всем принципам ораторского искусства, Лесков напоминает читателю, чем являлось в недавние времена «откупное юпитерство» [там же]. Здесь и риторические вопросы, и восклицательные предложения, и согласие с воображаемым собеседником, и фразеологизмы служат

утверждению и заострению основной мысли: «Давно ли миновалось то время, когда откупщики были все- сильными повелителями, по мановению которых склонялись через все надежды разные существительные в надежде на прилагательное. Кто из нас не помнит, какое значение имела служба в казенных палатах? Ревизское отделение было недурно: рекрутские наборы вместе со слезами и воплями народа несли радость казенным палатским чиновникам; но питейное отделение – это был совершенно эдем, в котором люди, словно сыр в масле катались! Кто не помнит старинных вице-губернаторов, переименованных потом в председателей казенных палат... Да что вице-губернаторы: столоначальники палаты жили точно так же, как строители и инженеры французских шоссе и железных дорог!» [там же]. Этот монолог заканчивается своеобразным выводом, в котором публицист показывает, что главное, что должно сделать общество – не уступать под натиском откупа. «Масса откупщиков сильна, очень сильна. Она добром не уступит. И что ей закон, когда она, в былое время, могла обходить его по собственному усмотрению?» [там же].

Действительно, откуп всеми силами пытался удерживать привилегированное положение в своих руках. Так, в 1862 г. сильная группировка откупщиков даже смогла убедить Министерство финансов в необходимости принять их предложение, согласно которому в обмен на возможность продолжать собирать акциз со спиртных напитков на территории всей России они должны были построить разветвленную сеть железных дорог. Но, несмотря на все старания откупщиков, им это не удалось: министром финансов М.Х. Рейтерном, сторонником реформ, предложение откупщиков было отклонено, и 1 января 1863 г. откуп был окончательно ликвидирован. Реформа 1863 года была очень важна для пореформенной России тем, что отменила одну из традиционных сословных привилегий, позволила окончательно установить монополию государства в сборе налогов, привела к смене запутанной схемы откупов единую систему налогообложения, а «винный откупщик, этот «новый русский» и «олигарх» крепостнической эпохи, должен был срочно искать новое применение нажитым им крупным капиталам» [4, с.139]. Реформа 1863 г. имела положительные последствия и для установления правопорядка, положив конец практике систематической коррупции, существовавшей при откупе. Немалую роль в проведении реформы в жизнь сыграла и деятельность публицистов, не только отражавших, но и формировавших общественное мнение на протяжении этих лет. Н.С. Лесков, посвятивший немало публикаций винному вопросу, всегда надеялся на деятельный отклик общества, который был услышан.

Таким образом, можно сказать, что статьи на темы винных откупов, хотя и представляют собой обособленную тематическую группу в ранней публицистике Н. Лескова, не являются полностью едиными по жанру и проблематике. Это и специфические формы малых лесковских жанров – «случаи из жизни», и экономический

Усов (1828–1888). При нём газета сменила свой курс от крайне охранительного на умеренно либеральный; в ней стали публиковаться произведения писателей-демократов (В. А. Слепцова, Ф. М. Решетникова, Марко Вовчка и других), статьи о Н. А. Некрасове, М. Е. Салтыкове-Щедрине. Активное участие в газете в 1861—1862 гг. принимал Артур Бенни, соратник А. И. Герцена, друг Н.С. Лескова. В 1864 «Северная пчела» прекратила своё существование.

очерк, и полемическая статья. И хотя все эти публикации Лескова касаются проблемы винных откупов, публицисту удаётся рассмотреть различные практические вопросы, связанные с ней. Здесь звучат вопросы и отношения народа к откупу, и улучшения состояния сельского хозяйства, и вопросы гигиены, и вопросы питания, и вопросы злоупотреблений в чиновничьей среде, и вопрос пьянства и т.д. Публикации Лескова из цикла «по винному вопросу» свидетельствуют о глубоком интересе писателя к проблемам и событиям, происходившим в России в предреформенное время и сразу после отмены крепостного права, когда страна жила надеждами на успешное реформирование экономики, на решение множества социальных проблем; поэтому многие статьи этого периода, в которых будущий писатель освещал различные проблемы общественной жизни, были исполнены оптимизма. Уверенность в положительных грядущих переменах видна и в этих публикациях Лескова. И.П. Видуэцкая отмечала, что «одна из самых характерных особенностей подхода Лескова к русской жизни заключалась в том, что он взглянул на нее не только глазами поэта и мыслителя, но и глазами практика, делового человека, близко знакомого с повседневной жизнью всех сословий России» [3, с.159-160]. По ёмкой, образной, выразительной манере письма Лескова видно, как внимательно он вглядывался в жизнь, обрабатывал факты, представляя читателю многоцветную картину современной российской действительности, отразить которую ярче и правдивее он считал своей целью. «Сейчас я стремлюсь показать людям жизнь, какова она есть, а скоро выступлю и как «изящный словесник» [2, с.157], – сказал в 1860 г. Н.С. Лесков будущему библиографу своих произведений П.В. Быкову⁶.

Действительно, основными темами статей становятся те явления, которые видел публицист в современной ему противоречивой действительности, которые волновали писателя, те трудности, с которыми он сам встречался. Рассказывая о них читателю, писатель призывает его содействовать развитию страны, ведь в представлении Лескова, обладавшего сильным чувством гражданской ответственности, настоящее счастье общества может стать действительностью только в условиях активизации «всех внутренних сил самого общества» [17, с.13]. По этим статьям видно, как формируются и отличительные стороны поэтики будущего писателя: важность для автора исследования социально-психологического, нравственного состояния общества, особенностей народного мироощущения. Лесков мастерски показывает явления, ставшие веянием времени. Несмотря на то, что в этих публикациях все герои безымянны и не имеют портретного описания, автору удаётся создать яркую картину действительности, используя целый спектр художественных средств, из которых особенно выделяется речевая характеристика. Ярko проявляется и неизменный интерес будущего писателя к народному слову. Уже здесь мы видим художника, «тонко знающего русский язык и влюбленного в его красоту» [6, с.237]. Как отличительные черты стиля Лескова выступают и употребление писателем церковнославянской и старославянской лексики, и привычка подтверждать достоверность описываемого явления собственным опытом. Позже Лесков скажет: «Меня сейчас потому и узнаешь в каждой статье, хотя бы я и не подписывался под ней. Это меня радует» [19, с.333]. Можно с уверенностью утверждать, что читая и совсем ранние статьи Н.С. Лескова, мы, читатели, всегда узнаем его.

6 Пётр Васильевич Быков (1844–1930) – русский поэт, прозаик, переводчик, историк литературы, известный библиограф. Составил изданный отдельно указатель сочинений Н. С. Лескова (1889).

Библиографический список

1. Ашихмина Е. Н. Город Орёл в творческой лаборатории Н.С. Лескова: Автореф. диссер. на соиск. учен. степ. канд. филол. наук. Орёл.2010.
2. Быков П.В. Силуэты далёкого прошлого. М.: Государственное издательство художественной литературы, 1930.
3. Видуэцкая И.П. Творчество Лескова в контексте русской литературы XIX века // Вопросы литературы. 1981. № 2. С. 148-188.
4. Гавлин М.Л. Вопрос о винных откупах в истории законодательства Российской империи XVIII—XIX вв. // Экономическая история. Обзорение. Выпуск 13. Под ред. Л.И.Бородкина. 2007. М.: Изд-во МГУ. С.127-139.
5. Гавлин М.Л. Роль винных откупов в формировании крупных капиталов в России XIX в. Экономическая история. Ежегодник. 2002. М.: Российская политическая энциклопедия, 2003. С. 92-110.
6. Горький А.М. Н.С. Лесков. // Горький А.М. Собр. соч. в 30 томах. Т.24. М.: Государственное издательство художественной литературы, 1953. С.228-237.
7. Другов Б.М. Н. С. Лесков. Очерк творчества. М.: Государственное издательство художественной литературы, 1961.
8. Лесков А.Н. Жизнь Николая Лескова: По его личным, семейным и несемейным записям и памятям. В 2-х томах, Т.1. М.: Художественная литература, 1984.
9. Лесков Н.С. Несколько слов о местах распивочной продажи хлебного вина, водок, пива и меда. //Указатель экономический. 1860. С.805 – 807.
10. Лесков Н.С. «Очерки винокуренной промышленности» (Пензенская губерния)» //Отечественные записки. 1861, №4. С. 419-444.
11. Лесков Н.С. По винному вопросу. // Северная пчела. 1862. №34. С.133
12. Лесков Н.С. Распространение трезвости. // Московские ведомости. 1859. №85. С.639
13. Лесков Н.С. Собр. соч. в 11-ти томах. Т. 11. М.: Государственное издательство художественной литературы, 1958.

14. Лесков Н.С. Собр. соч. в 6-ти томах. Т. 6. М.: Правда, 1973.
15. Лесков Н.С. Факт из водворения откупной системы в России. // Московский вестник. 1860. №50, 51. С. 838-839
16. Лихачёв Д.С. Особенности поэтики произведений Н.С. Лескова. //Избранные работы: В 3-х томах. Т.3. М.: Художественная литература, 1987.
17. Столярова И.В. Лесков и Россия. // Лесков Н.С. Собр. соч. в 30-ти томах.Т.1. М.: Терра, 1996. С.7-100.
18. Фаресов А.И. Против течений, СПб., 1904.
19. Эйхенбаум Б. М. Чрезмерный писатель: К 100-летию рождения Н. С. Лескова // Эйхенбаум Б. М. О прозе: Сб. статей. Л.: Художественная литература, 1969. С. 327–345.

References

1. Ashikhmina E. N. The city of Oryol in creative laboratory of N. S. Leskov. The abstract of the thesis for a degree of Candidate of Philology. Orel.2010.
 2. Bikov P. V. Silhouettes of the remote past. M.: State publishing house of fiction, 1930.
 3. Viduetskaya I. P. Leskov's creativity in the context of the Russian literature of the 19th century//Questions of literature. 1981. № 2. Pp. 148-188.
 4. Gavlin M. L. A question of wine payoffs in the history of the legislation of the Russian Empire of the XVIII—XIX centuries// Economic history. Review. Release 13. Under the editorship of L. I. Borodkin. 2007. M.: MSU publishing house. Pp. 127-139.
 5. Gavlin M. L. A role of wine payoffs in forming of the large equities in Russia 19th century. Economic history. Annual. 2002. M.: Russian political encyclopedia, 2003. Pp. 92-110.
 6. Gorky A. M. N. S. Leskov.//Gorky A. M. collection of works. in 30 volumes. V.24. M.: State publishing house of fiction, 1953. Pp. 228-237.
 7. Drugov B. M. N. S. Leskov. Creativity sketch. M.: State publishing house of fiction, 1961.
 8. Leskov A. N. Nikolay Leskov's life: On his personal, family and single records and memories. In 2 volumes, v.1. M.: Fiction, 1984.
 9. Leskov N. S. Several words about places of onsale of grain wine, vodka, beer and honey.//The index is economic. 1860. Pp. 805 – 807.
 10. Leskov N. S. "Sketches of the distilling industry" (Penza province) //Domestic notes. 1861, № 4. Pp. 419-444.
 11. Leskov N. S. On a wine question.//Northern bee. 1862. № 34. P. 133.
 12. Leskov N. S. Distribution of sobriety.//Moscow sheets. 1859. № 85. P.639.
 13. Leskov N. S. Collection of works in 11 volumes. V. 11. M.: State publishing house of fiction, 1958.
 14. Leskov N. S. Collection of works in 6 volumes. V. 6. M.: Pravda, 1973.
 15. Leskov N. S. The fact from a settlement of the lease system in Russia.//Moscow bulletin. 1860. № 50, 51. Pp. 838-839.
 16. Likhachyov D. S. Features of poetics of works of N. S. Leskov.//Chosen works: In 3 volumes. V.3. M.: Fiction, 1987.
 17. Stolyarova I. V. Leskov and Russia.//Leskov N. S. collection of works in 30 volumes. V.1. M.: Terra, 1996. Pp. 7-100.
 18. Faresov A. I. Against currents, SPb., 1904.
 19. Eykhenbaum B. M. Excessive writer: To the 100 anniversary of the birth N. S. Leskova//Eykhenbaum B. M. About prose: collection of articles. L.: Fiction, 1969. Pp. 327-345.
-

КЛОЧКОВ А.В.

кандидат филологических наук, доцент, кафедра немецкого языка, Орловский государственный университет имени И.С.Тургенева
E-mail: klochkov.a_new@mail.ru

KLOCHKOV A.V.

Candidate of Philology, Associate Professor, Department of German language, Orel State University named after I.S.Turgenev
E-mail: klochkov.a_new@mail.ru

К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ РЕАЛИЙ В МЕЖЪЯЗЫКОВОМ АСПЕКТЕ

THE PECULIARITIES OF INTERLINGUAL ASPECTS OF REALITIES FUNCTIONING

В предлагаемой статье рассматривается проблематика сохранения национально-культурной специфики художественного текста, отражаемой реалиями, а также различные стратегии переводчиков, направленные на сохранение в тексте перевода своеобразия оригинала.

Ключевые слова: реалия, М. А. Шолохов, перевод, национально-культурное своеобразие.

The given article discusses the issues connected with the problem of saving of the natural and cultural specifics, represented by realities. The work also considers different translating strategies concerned with reproduction in the translated text of the specifics of the original text.

Keywords: reality, A.M. Sholokhov, translation, natural and cultural specificity.

Затрагиваемая в статье проблематика использования реалий в тексте оригинала и перевода относится к весьма актуальным вопросам, связанным с передачей национально-культурной специфики текста.

Традиционно под национально-культурной спецификой понимается отражение в языке особенностей национальной культуры, быта народа-носителя этого языка, подчеркивающие самобытность исторического развития той или иной страны, той или иной корректной формы речевого общения. Весьма значимую часть национально-культурной специфики составляют реалии.

Проблема передачи реалий при переводе художественного текста достаточно хорошо описана в переводческой литературе, однако в данной статье будет предложен несколько иной ракурс рассмотрения вышеуказанной проблематики.

Трудность, с которой сталкивается переводчик при передаче реалий, заключается в выборе такой стратегии, при которой читатель текста перевода не испытывал бы проблем с его пониманием и одновременно ощущал местный или национальный колорит, для передачи которого автор оригинала использовал данную реалию.

Особую сложность при переводе вызывают художественные тексты, «направленные» на отражение национально-культурной специфики. В произведениях, в которых воспроизводится быт, традиции, исторические события, отражается социальное устройство того или иного народа и т.д., реалии становятся одной из доминант перевода.

Таким образом, интерес для данной статьи представляют собой вопросы, связанные с выбором переводчиком стратегии в отношении того, какие реалии

обязательно должны быть переданы для отражения в тексте перевода национально-культурной специфики оригинала, какими можно, условно говоря, «пожертвовать», во избежание излишнего воздействия на процесс чтения и восприятия текста.

В качестве материала послужили рассказы М.А. Шолохова «Родинка», «Пастух», «Продкомиссар», «Шибалково семья», «Бачхевник» и «Путь-дороженька» из сборника «Лазоревая степь и другие рассказы».

Действие в этих рассказах происходит на Дону, в среде донского казачества в период Гражданской войны, в них отражается картина казачьего быта.

В данных рассказах встречается три группы слов-реалий:

1. ономастические реалии (антропонимы, топонимы) являются наиболее частотными, поскольку рассказы носят бытовой характер, каждый герой наделен именем, а изложение часто носит диалогизированный характер с большим количеством обращений.

За ними следуют

2. реалии государственно-административного устройства и общественной жизни (актуальные и исторические);

3. бытовые реалии;

Действие в текстах вписывается в конкретные исторические и культурные рамки, этим и объясняется большое количество указанных реалий.

В результате проведенного сопоставительного анализа оригинала и перевода было выявлено, что основными способами перевода слов-реалий являются:

1. Транскрипция/транслитерация.
2. Приближенный перевод.
3. Калькирование.

4. Описательный перевод.

5. Элиминация национально-культурной специфики. [1, 151]

Ономастические реалии, которые в процентном отношении с общему количеству выявленных реалий составили 50 %, передаются транскрипцией и транслитерацией.

Соскочил Пемп со стола, в печь заглянул.

Doch Pjotr war schon vom Tisch gesprungen und guckte in den Ofen.

«Добрый день, Анна Сергеевна!»

«Wünsche einen guten Tag, Anna Sergejewna.»

«Брось, Прохорыч!»

«Lass gut sein, Prochorytsch!»

„Ну, Пемпуха...“

„Siehst du, Petrucha...“

Давненько, когда пришел со службы из Иваново-Вознесенска...

Als er vor langer Zeit aus Iwanowo - Wosnessensk...

Этот способ передачи реалий позволяет сохранить в переводе национальный колорит чуждой реципиенту культуры.

Следующим по частотности способом перевода является приближенный перевод (22%):

Вот мой угол: в xame жарко...

Das war meine Ecke. In der Stube ist's mir zu stickig.

... собрал Григорий табун в полтораста голов и погнал через хутор ...

... hatte Grigori die hundertfünzigköpfige Herde zusammengenholt und trieb sie durch den Flecken

В сенцах пискнула дверь...

Im Vorraum quietschte eine Tür...

При использовании приближенного перевода в тексте перевода стирается национально-культурная специфика русскоязычного текста, однако облегчается его восприятие.

Конструкции «прилагательное + существительное» и «существительное + существительное в родительном падеже» традиционно передаются при переводе на немецкий язык сложными существительными, т.е. калькированием (13%).

...вихляя задом, сошел станичный писарь.

...stieg mit schwänzelndem Hintern der Dorfschreiber.

В округ приезжал областной продовольственный комиссар.

In der Kreisstadt erschien der Erfassungskommissar.

Степень отображения реалии в переводе путем калькирования зависит от того, как внутренняя форма

переводимого слова передает сущность описываемого явления и насколько это явление известно носителю другой культуры. Иногда национально-культурную специфику удастся передать.

...властью Советской недовольных...

...die unzufrieden waren mit der Sowjetmacht...

Описательный перевод встретился в 9% случаев:

Григорий, накинув зунун, ходил за ними следом...

Grigori im Bauernkittel ging hinterdrein...

Отец и Петька плечо к плечу стали, собой заслонили сложенные в углу

валенки.

Aber da standen Vater und Sohn auf einmal wie eine Mauer vor den in der Ecke aufgestapelten Filzstiefeln.

Сидел возле шалаша на корточках, цигарку курил...

Er hockte neben der Hütte, rauchte seine selbstgedrehte Zigarette...

С помощью описательного перевода переводчики передают такие реалии, исходную форму которых реципиенту не смогли бы воспринять. Данный способ передачи реалий, раскрывая существенные характерные черты явлений, так же как и приближенный перевод направлен на облегчение восприятия исходного текста.

Элиминация национально-культурной специфики встретила в 6 % случаев:

«Я, батя, достаю щип...»

«Ich nehm die Suppe raus, Vater...»

«Иди, Дунь, в хутор»

«Lauf ins Dorf, Dunjatka...»

Также внимание привлекают и такие случаи, когда переводчики выбирают различные способы передачи одной и той же реалии. Приведем один пример в качестве иллюстрации:

Так, в рассказе «Родинка» – «Das Muttermal» переводчик Гюнтер Штайн передает реалии «хутор» и «станция» транскрипцией/транслитерацией, сохраняя колорит.

... бродят они по осени по хуторам и станицам...

... ziehen sie im Herbst durch die Stanizen und Chutors...

Переводчик Мария Ривкин в рассказе «Пастух» – «Der Hirt» применяет приближенный перевод.

... погнал через хутор ...

...trieb sie durch den Flecken ...

В повести «Путь-дороженька» – «Sturm über der Steppe» переводчик Хильда Ангарова также предпочитает раскрыть значение реалий:

... большие и малые казацкие хутора и станции ...

... verstreute Kosakendörfer und Weiler ...

Вышеописанные примеры не являются свидетельством того, что одни переводчики стремятся передать национально-культурное своеобразие оригинала, а другие нет. Действия всех переводчиков, пусть и в раз-

ной степени, направлены на его сохранение в переводе. Выбор варианта перевода в ситуациях, аналогичных описанной, по всей видимости объясняется значимостью конкретной реалии в контексте, или/и во всем тексте произведения, можно говорить о том, что релевантность реалии в определенном контексте предопределяет выбор переводчиком стратегии на сохранение колорита или на раскрытие значения реалии, т.е. его «стирание».

Некоторые случаи вызывают больше вопросов. Так в уже упомянутом рассказе «Пастух» переводчик М. Ривкин использует разные способы для передачи названия одной газеты, в первом случае применяя транскрипцию/транслитерацию:

... вытянул давнишние номера *“Правды”* и две книжки.

... holte er alte Nummern der *„Prawda“* und zwei Broschüren hervor.

А во втором случае, прибегая к калькированию:

... где газету *«Красную правду»* печатают.

... wo sie die Zeitung *„Die rote Wahrheit“* drucken.

Представляется, что такая непоследовательность в данном случае не обоснована.

Проистекающий из проблематики передачи реалий художественного текста вопрос об определении такого баланса, при котором читатель текста перевода не испытывал бы проблем с его пониманием и одновременно ощущал национальный колорит, решается в проанализированных переводах во многом за счет передачи ономастических реалий, а также наиболее известных исторических и бытовых реалий.

Библиографический список

1. *Латышев Л.К.* Технология перевода: Учеб. пособие для студ. лингв. вузов и фак. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 320с.

Список источников для анализа:

1. *Шолохов М.А.* Рассказы: «Родинка», «Пастух», «Продкомиссар», «Бачевник», «Шибалково семя», «Путь дороженька» [Электронный ресурс], Режим доступа: <http://lib.ru/PROZA/SOLOHOW/>
2. *Scholochow M.* Flimmerende Steppe und andere Erzählungen.[Text] - Verlag Kultur und Fortschritt, Berlin, 1960.

References:

1. *Latyshev L.K.* Technology of translation. M.: 2005. 320 p.

Sources for linguo-stylistic analysis

1. *Sholokhov A.M.* Stories. – <http://lib.ru/PROZA/SOLOHOW/>
2. *Scholochow M.* Flimmerende Steppe und andere Erzählungen.[Text] - Verlag Kultur und Fortschritt, Berlin, 1960.

КРИВОШЕЯ Н. А.

аспирант, кафедра филологии и массовых коммуникаций, Нижневартровский государственный университет

E-mail: homerka-nadezhda@yandex.ru

KRIVOSHEYA N.A.

Graduate student, Department of philology and mass communication, Nizhnevartovsk State University

E-mail: homerka-nadezhda@yandex.ru

СУДЬБА «СВЯТОЙ РУСИ» В ПРЕДСТАВЛЕНИИ А.М. РЕМИЗОВА (ПО ПРОИЗВЕДЕНИЯМ ЗРЕЛОГО ПЕРИОДА ТВОРЧЕСТВА)

A.M. REMISOV'S VIEW OF "SAINT RUS" DESTINY (ACCORDING TO THE MIDDLE PERIOD WORKS)

В статье рассматриваются характерные особенности произведений А.М. Ремизова зрелого периода. Основное внимание уделяется итоговому произведению «Взвихрённая Русь», в котором писатель пытается осмыслить возможные последствия Февральской и Октябрьской революций, задается вопросом: сможет ли Россия преодолеть кризис духовной культуры, вернуть свою самобытность?

Ключевые слова: Русь, самобытность, культура, хронотон, образ бабушки, петербургский миф.

The typical features of A.M. Remisov's middle period works are explored in the article. The research focuses on "Whirled Rus", in that work author tried to understand possible results of February and October revolutions and wondered: Can Russia come over the spiritual culture crisis, get back her own identity?

Keywords: Rus, identity, culture, chronotope, grandmother image, Petersburg myth.

Творчество зрелого А.М. Ремизова преисполнено чувством утрачивания, исчезновения исконной Руси, ее самобытности, ее ладного могучего языка, берегинь ее культуры и традиций – русских женщин, с «изнасилованными» судьбами и «потерянными» глазами. Ожидание катастрофы, расплаты народа за пассивное, рабское «молчание» пронизывает произведения Ремизова 1910-х годов. И чувство провидца не изменяет писателю – события Февральской и Октябрьской революций 1917 года не заставляют себя долго ждать.

Алексей Михайлович, ревностно относившийся к навязыванию и насаживанию всего «противоестественного» для Руси, имея свою историософическую концепцию, пишет в эти годы много обличающих разножанровых произведений, но публикуются из-за жесткой цензуры, по большей части, только басни. Только через 10 лет в свет выйдет книга-временник «Взвихрённая Русь», в которой будут содержаться как лирические, так и художественно-документальные подробности жизни 1917 года.

Эта книга – своеобразный итог зрелого творчества Алексея Михайловича, в которой, пожалуй, ему впервые удалось, не ограничивая себя рамками жанра, разносторонне, разнообразно, полифонично, мастерски отточенным стилем воплотить свое видение участи «Святой Руси» [2, с. 46].

Напомним, что взгляды Алексея Ремизова, его убеждения относительно судьбы России не были однозначны. Так, в начале 1900-х он отказался от прежней концепции Богом забытого мира, тупикового пути

России и проклятого народа, обреченного на бессмысленные страдания. Писатель стал рассматривать исторический путь России «...как органическое развитие национальной социокультурной модели, менявшей очертания, но, по сути, оставшейся неизменной. В его историософии появляются такие понятия, как «Русская земля» – социокультурное единство пространства, населяющего его народа и созданной им культуры; «Россия» – исторически-конкретная фаза развития Русской земли; «Русь» – символ констант, составляющих духовные основы бытия русского народа; «Государство Российское» – издавна органично развивавшиеся формы «уклада», «порядка» – политической организации жизни» [2. С. 46].

Итак, в рамках научно-квалификационной работы (диссертации) нами были рассмотрены произведения зрелого периода творчества Алексея Ремизова: повесть «Крестовые сестры» (1910), сборник сказок «Докука и балагурье» (1914) и книга «Взвихрённая Русь» (1927). При детальном рассмотрении мы отметили, что все три произведения, помимо своей хронологической принадлежности к зрелому периоду писателя, имеют много общего.

Первой закономерностью нам видится использование писателем одного и того же топоса – места действия. Так, события в «Крестовых сестрах» разворачиваются в Петербурге, в «Докуке и балагурье» место не конкретизируется, что характерно для жанра сказки, однако в некоторых сказках автор упоминает Петербург: «Ходил вор Васька по Петербургу» (глава «Жулики»), «Поехал

Федор в Питер на заработки, осталась одна Марья со стариком и старухой» (глава «Хлоптун») [6, с. 251, 284]. В «Взвихрённой Руси» основное место событий также Петербург.

Что касается хроноса, то время во всех трёх произведениях отслеживается по церковному календарю: на Кузьму-Демьяна, на Красную горку, на Рождество, под Крещение, на Пасху и другие. Хотя стоит отметить, что во «Взвихрённой Руси» утрачивается значение дат, будь то Пасха, захват Зимнего дворца или другие исторические и знаменательные события. Акцент смещается на ненормальные, антигуманные условия жизни человека.

Объединяет все эти произведения и образ бабушки, старухи Акумовны. Так, в «Крестовых сестрах» Акумовна – терпеливая, юродивая старуха с непростой судьбой, которая набожна и принимает все свои беды как должное – «обвиноватить никого нельзя». На страницах «Докуки и балагурья» мы встречаем целую галерею образов бабушек: любопытная, мудрая, добрая, болтливая, заботливая. Во «Взвихрённой Руси» помимо отдельного образа Акумовны, забежавшей к рассказчику поделиться своими переживаниями («Ой, что будет-то, Господи!» [8. С.31]), существуют собирательные образы старух, символизирующие Россию.

Отметим, что функцию образа бабушки в литературе затрагивает в своей статье Д. Мережковский: «Бабушка вся, до последней морщинки, – лицо живое, реальное; но это – не только реальное лицо, а также символ, и, может быть, во всей русской литературе. Бабушка – сама Россия в ее глубочайшей народной религиозной сущности. Отречься от Бабушки, значит, отречься от самой России» [5].

Повествование «Взвихрённой Руси» открывается знакомством читателя с «костромской» бабушкой, наименованием которой, в нашем представлении, А.М. Ремизов подчеркивал духовное историческое наследие России (Кострома – один из древнейших городов России с немалым числом на ее территории храмов, церквей, монастырей). Также этот образ отождествляется с событиями 1917 года, а именно с войной, надвигающимся голодом, озлобленностью народа и попытками урвать последнее: «Бабушка наша костромская, Россия наша, это она прилегла на узкую скамеечку ночь ночевать, прямо на голые доски, на твердое старыми костями, бабушка наша, мать наша Россия!» [8, с. 8].

Другой образ – это древняя бабушка, смирившаяся со своей судьбой, которую рассказчик встречает на трамвайной остановке: «Бабушка, ты своим сердцем с потерей и утратой, белым сердцем приняла всю свою горячую судьбу, – а и вправду, разве скажешь так, как сказала ты о своих разорителях: свои ребята! – и вот одна ты на белом свете со своим белым сердцем, и тяжка твоя жизнь, твои последние дни, и кто утешит тебя? Кто нас утешит? Бабушка, это я за всех говорю, всем, всем. И кому легко, кому счастливо, кто может быть счастлив на твоём белом пожарище, на белой могиле твоего погубленного мира? Какой зверь или какая оскаленная косматая душа или душа придушенная, как

трухлявый червивый гриб, или сердце, как оглоданная сухая кость? Нет, вот все мы тут, и если умом кто не понял чего, сердцем-то все почувствовали, каждый из нас, всю твою свинцовую тяжесть, весь крест наш» [8. С.186].

Образ бабушки как символ старой России встречается в поэме А. Блока «Двенадцать»¹, но в отличие от него ремизовские старушки более смиренные, терпеливые и кроткие. Ни для кого не секрет, что эти произведения тематически связаны, что поэма А. Блока является, по сути, прообразом «Взвихрённой Руси» под увеличительным стеклом. А.В. Ларов в своей статье приводит слова Андрея Белого, как нельзя лучше характеризующие оба произведения: «Если в поэзии лучшим произведением русской революции является «Двенадцать» Блока, то в прозе – само собой разумеется и за явностью и договаривать стыдно, – это «Взвихренна Русь» Ремизова» [3].

Добавим, что и финалы у обоих писателей очерчены религиозными образами: у Блока – Иисус Христос, у Ремизова образ бабушки расширяется до образа Богородицы: «Богородица – великая мать сыра земля есть. И великая в этом для человека радость. И всякая тоска земная и всякая слеза земная – радость нам есть. А напоишь слезами своими под собой на пол-аршина в глубину, то тотчас же о всем и возрадуешься. И никакой, никакой больше горести твоей больше не будет» [8, с.363].

В отличие от блоковского образа Иисуса Христа, образ Богородицы у А. Ремизова более «прочитываем» и понятен. В последней главе «Неугасимые огни» автор делится своими впечатлениями о службе на праздник Успения (смерти) Богородицы и на Страстной неделе. Страстная неделя (предвестница Пасхи) и Успение являют собой символ конца земной и начала вечной жизни. В контексте этой главы переживания и воспоминания писателя связаны с культурным наследием христианства почившей Руси (Богородицы), ее традициями и самобытностью. Но есть ли у Ремизова надежда на возрождение России?

Для ответа на данный вопрос обратимся к авторской интерпретации петербургского мифа и роли основателя города – Петра Алексеевича.

Напомним, что у истоков мифа были легенды староверов; классики воспевали героизм и подвижничество Петра; реалисты (Гоголь и Достоевский) считали город разрушителем судеб; Пушкин же видел в Петербурге и великое, и трагичное.

У Ремизова, как говорилось ранее, отношение к Петербургу и «Медному всаднику» не было устояв-

1 Старушка убивается – плачет,
Никак не поймет, что значит,
На что такой плакат,
Такой огромный лоскут?
Сколько бы вышло портянок для ребят,
А всякий – раздет, разут...
Старушка, как курица,
Кой-как перемотнулась через сугроб.
– Ох, Матушка-Заступница!
– Ох, большевики загонят в гроб! [1]

шимся. Так, в произведениях Алексея Михайловича 1910-1912 годов отчетливо провозглашается идея о невозможности какого бы то ни было прогресса, о неприятии Петровской Руси: «Петр Алексеевич, – сказал он, обращаясь к памятнику, – Ваше Императорское Величество, русский народ настой из лошадиного навоза пьет и покоряет сердце Европы за полтора рубля с огурцами» [7, с. 201].

В книге «Взвихрённая Русь» хронологические главы перемежаются с лиро-эпическими, в которых автор, как правило, используя свободный стих, размышляет о старой и новой России. Так, его размышления относят нас к пушкинскому «Медному всаднику» как памятнику великому императору России. Однако Ремизов не забывает и раздавленных этим городом «маленьких людей»: пушкинского Евгения и гоголевского Акакия Акакиевича. Став свидетелем революционных событий, Алексей Михайлович понимает, что его страна, его родина, находится в куда более страшном положении, нежели после реформ Петра. Переменить свою точку зрения о роли Петра в истории России помог историк, А. Кизеветтер, утверждавший, «что петровские «регламенты, инструкции, указы» являли собой образ трансформации страны в «европеизированную Россию», вырастающую на «обломках разрушенной страны». Однако «документы, в которых записывались обыденные факты текущей жизни», по мнению автора «Исторических очерков», являют совершенно иной образ: «С полувыцветших страниц этих документов, из-под внешней оболочки нового канцелярского жаргона на вас глядит старая московская Русь, благополучно переступившая за порог XVIII ст. и удобно разместившаяся в петербургской империи» [9, с.154]. Поэтому именно Петр видится Ремизову спасителем: «Безумный

ездок! Хочет прыгнуть за море из желтых туманов, – он сокрушил старую Русь, он подымет и новую из пропа- да. Слышу трепет крыльев над головой. Это новая Русь – Русский народ! настанет светлый день!» [8. С. 142].

Таким образом, зрелый период творчества А.Ремизова представляет собой переосмысление истории своей страны, ее исторического пути развития и попытки предсказать ее будущее. Так, «Крестовые сестры» – ожидание возмездия и «пропада» «святой Руси». «Докука и балагурье» – вместилище и хранилище традиций и обычаев Руси, ее самобытности. «Взвихрённая Русь» – продукт авторских представлений о расплате народа² за свое невежество, утрату веры, традиций, духовности, перемеженный с реальными нечеловеческими условиями вершащейся революции.

Названные произведения зрелого периода наглядно показывают, что Алексей Ремизов не оставляет без внимания и «шлифовки» и свое писательское мастерство, работая не только над содержанием произведений, но и над формой и поэтикой. Работа над сказками «Докуки и балагурья» помогла А. Ремизову понять «богатство природной русской речи» [4, с.38], отточить слог и умело использовать форму сказа и авторской игры с читателем в произведениях большой формы. Используя литературный опыт и традиции своих предшественников и современников, Алексей Михайлович создает свое видение действительности, зачастую по-новому интерпретируя образ «маленького человека», образ бабушки, петербургский миф, философские идеи о переустройстве мира, раздвигая границы жанра и подчиняя его структурные элементы своей логике.

2 «Русский народ, что ты сделал? Искал свое счастье — Одураченный, плюхнулся свиньей в навоз. Поверил — Кому ты поверил? Ну, пеняй теперь на себя, расплачивайся» [8, с.142].

Библиографический список

1. Блок А.А. Двенадцать. URL: [http:// www.kostyor.ru/poetry/blok/?n=48](http://www.kostyor.ru/poetry/blok/?n=48)
2. Грачева А.М. Жанр романа и творчество Алексея Ремизова (1910-1950-е годы). СПб.: 2010. 536 с.
3. Лавров А.В. «Взвихреннная Русь» Алексея Ремизова: символистский роман-коллаж.URL: [http:// rvb.ru/remizov/ss10/03article/05_lavrov.htm](http://rvb.ru/remizov/ss10/03article/05_lavrov.htm)
4. Маркин П.Ф. Мифосновидческая модель мира в художественной прозе А.М.Ремизова // Мир науки, культуры, образования. 2007. №2(5). С. 38 - 42
5. Мережковский Д.С. Не святая Русь. URL: <http://ouc.ru/merezhkovsky/ne-sviataya-rys.html>
6. Ремизов А.М. Собрание сочинений. Т.2. Докука и балагурье. М.: Русская книга, 2000. 720с.
7. Ремизов А.М. Собрание сочинений. Т.4. Плачужная канава. М.: Русская книга, 2001. 560с.
8. Ремизов А. М. Собрание сочинений. Т. 5. Взвихрённая Русь. М.: Русская книга, 2000. 688с.
9. Слобин Г.Н. Проза Ремизова 1900-1921. Пер. на рус. яз. СПб., «Академический проект», 1999. 206 с.

References

1. Blok A.A. Twelve. URL: [http:// www.kostyor.ru/poetry/blok/?n=48](http://www.kostyor.ru/poetry/blok/?n=48)
2. Gracheva A.M. Genre of novel and Alexey Remizov works (1910-1950). St. Petersburg.: 2010. 536p.
3. Lavrov A.V. Alexey Remisov “Whirled Rus” is a symbolic collage novel.URL: [http:// rvb.ru/remizov/ss10/03article/05_lavrov.htm](http://rvb.ru/remizov/ss10/03article/05_lavrov.htm)
4. Markin P.F. Myth and dreaming world model in A.M. Remisov’s prose // The world of science, culture and education. 2007. №2(5). Pp. 38 - 42
5. Merezhkovsky D.S. Not saint Rus. URL: <http://ouc.ru/merezhkovsky/ne-sviataya-rys.html>
6. Remisov A.M. Complete works. V.2. Dokuka and balagurie. M.: Russian book, 2000. 720p.
7. Remisov A.M. Complete works. V. 4. Plachuzhnaya kanava. M.: Russian book, 2001. 560p.
8. Remisov A.M. Complete works. V. 5. Whirled Rus. M.:Russian book, 2000. 688p.
9. Slobin G.N. Remisov’s Fictions: 1900-1921. St. Petersburg.: Academic project, 1999. 206 p.

УДК 82.09

UDC 82.09

КУЛАШКИНА Р.А.

аспирант, кафедра филологии и массовых коммуникаций, Нижневартковский государственный университет
E-mail: vregina@yandex.ru

KULASHKINA R.A.

Graduate student, Department of Philology and Mass Communications, Nizhnevartovsk State University
E-mail: nggu@wsmail.ru

К ВОПРОСУ О ЖАНРОВЫХ ОСОБЕННОСТЯХ СКАЗКИ ДЛЯ ВЗРОСЛЫХ

THE ISSUE OF GENRE FEATURES OF TALES FOR ADULTS

В данной статье предпринимается попытка литературоведческого анализа и сравнения ряда произведений художественной литературы, относящихся к жанровой разновидности «сказка для взрослых» («Сказки для детей изрядного возраста» М.Е. Салтыкова-Щедрина, «Солдатские сказки» Саши Чёрного, «Солдатская сказка» Б.А. Садовского, «Сказки для взрослых» В.Н. Войновича), с целью выявления и обобщения присутствующих в них жанровых особенностей данной модификации сказки. Статья будет интересна всем, кто интересуется литературой.

Ключевые слова: жанровые особенности, сказочный жанр, сказки для детей изрядного возраста, сказки для взрослых, солдатские сказки.

The attempt of literary analysis and the comparison of works of Russian literature especially «tales for adults» is made in the article («Tales of decent age» by M. E. Saltykov-Shchedrin, «Soldiers' tales» by Sasha Cherny, «The Soldier's tale» by B. A. Sadovsky, «Tales for adults» by V.N. Voinovich). The aim is to find and to generalize the genre features of the tales. The article will be of interest to people who are keen on literature.

Keywords: genre features, fairy genre, tales of decent age, tales for adults, soldiers' tales.

По мнению Л.В. Овчинниковой, сказка в целом неисчерпаема и может сопровождать человека всю жизнь [5, с. 90]. Об этом прекрасно сказал К. Г. Паустовский, отметив, «... что в каждой детской сказке заключена вторая, которую в полной мере могут понять только взрослые» [6, с.203]. И действительно, даже за волшебной, фантастической начинкой взрослому читателю несложно угадать в сказочных историях знакомые очертания сюжетов для взрослого понимания.

Сказки на протяжении столетий как раз были предназначены для взрослых. И только в XX веке стали считаться детским жанром. Так, заимствуя у народа готовые сказочные образы и сюжеты, М.Е. Салтыков-Щедрин в цикле «Сказок для детей изрядного возраста» (1882 – 1886) развивает и углубляет заранее заложенное в них сатирическое содержание, которое способен понять и до конца осознать преимущественно взрослый читатель. Фантастическая форма является для писателя верным, надежным способом эзоповского языка, который будет понятен самым широким слоям русского общества. С появлением сказок абсолютно изменяется сам адресат щедриной сатиры, прежде всего, писатель обращается к народу. Не случайно революционная интеллигенция 1880-90-х годов пользовалась некоторыми сказками М.Е. Салтыкова-Щедрина в качестве средства революционной пропаганды.

Условно все сказки М.Е. Салтыкова-Щедрина можно разделить на четыре тематические группы: сатира на

правительственные верхи и эксплуататорские классы, сатира на либеральную интеллигенцию, сказки о народе и сказки, разоблачающие частнособственническую мораль и пропагандирующие социалистические идеалы.

К первой группе сказок можно отнести: «Медведь на воеводстве», «Орел меценат», «Богатырь», «Дикий помещик» и «Повесть о том, как один мужик двух генералов прокормил». В сказке «Медведь на воеводстве» на первое место выходит беспощадная критика самодержавия и единоначалия в любых его формах. Рассказывается о царствовании в лесу трех воевод-медведей, которые отличаются по своему характеру: злого сменяет ретивый, а ретивого добрый. Но эти перемены никак не отражаются на общем состоянии лесной жизни. Не случайно про Топтыгина 1 – го в сказке говорится: «... он, собственно говоря, не был зол, а так, скотина». Зло заключается не в частных злоупотреблениях отдельных воевод, а в звериной, медвежьей природе власти. Оно и совершается с каким-то наивным простодушием: «Потом стал корни и нити разыскивать, да кстати целый лес основ выворотил. Наконец, забрался ночью в типографию, станки разбил, шрифт смешал, а произведения ума человеческого в отхожую яму свалил. Сделавши все это, сел, сукин сын, на корточки и ждет поощрения».

В сказке «Орел-меценат» М.Е. Салтыков-Щедрин указывает на враждебность монархического строя просвещению, а в «Богатыре» история российского само-

державия изображается в образе гниющего богатыря и завершается полным его распадом и разложением. А ведь он был еще и чиновником! Даже некоторое время служил вице-губернатором в Рязани, затем в Твери. Крестьяне называли его «вице-Робеспьером»... И это человек, вобравший все качества, по сути своей противоречащие понятию чиновник! Совесть, справедливость, борьба. И это в обществе взяточничества, казнокрадства, алчности и презрения к народу. Как далеко не сказочно!

Обличению паразитизма господствующих классов посвящены сказки о диком помещике и двух генералах. Между ними много общего: и в том и в другом случае Щедрин оставляет господ предоставленными самим себе, освобожденными от своих кормильцев и слуг. И вот перед «освобожденными» господами открывается один единственный путь – полного одичания.

Беспримерная сатира на русскую либеральную интеллигенцию развернута у М.Е. Салтыкова-Щедрина в сказках о зайцах и рыбах. В «Самоотверженном зайце» воспроизводится особый тип трусости, свойственной интеллигенции, но не чуждой и народу. Заяц труслив, но это не главная его черта. Главное в другом: «Не могу, волк не велел». Волк отложил съедение зайца на неопределенный срок, оставил его сперва под кустом сидеть, а потом разрешил даже отлучиться на свидание с невестой. Когда заяц обречен на съедение, им руководили, с точки зрения зайца, глубокая внутреннее благородство и честность. Ведь он волку слово дал! Но источником этого «благородства» оказывается возведенная в принцип покорность – самоотверженная трусость! Правда, есть у зайца и некий тайный расчет: восхитится волк его благородством да вдруг и помилует.

В сказке «Бедный волк» герой не по своей воле жесток, а «комплекс у него каверзная», ничего, кроме мясного, есть не может. Так в контексте книги зреет мысль сатирика о тщетности надежд на милосердие и великодушные властей, хищных и по своей природе, и по своему положению в мире людей.

Здравомысленный заяц, в отличие от самоотверженного, – теоретик, проповедующий идею «цивилизации волчьей трапезы». Он разрабатывает проект разумного поедания зайцев: надо, чтобы волки не сразу зайцев резали, а только бы часть шкурки с них сдирали, так что спустя некоторое время заяц другую бы мог представить. Этот проект – злая пародия М.Е. Салтыкова-Щедрина на теории либеральных народников, которые в реакционную эпоху 1880-х годов отступили от революционных принципов и перешли к проповеди «малых дел», постепенных уступок, мелкого реформизма.

И заяц здравомысленный, а не самоотверженный, проповедует своего рода теоретические принципы, но то же самое делает и вяленая вобла в сравнении с премудрым пискарем. Премудрый пискарь жил и дрожал. Вяленая вобла превращает практику жизни премудрого пискаря в разумную теорию, которая сводится к формуле: «уши выше лба не растут». Из этой формулы она выводит принцип жизненного поведения: «Ты никого

не тронешь, и тебя никто не тронет». Однако приходит срок – и проповедующая умеренность и аккуратность вяленая вобла заподозрена в неблагонадежности и отдана в жертву «ежовым рукавицам».

К сказкам о либералах примыкает «Карась-идеалист», но существенно отличается от них грустной сатирической тональностью. В этой сказке Щедрин развенчивает драматические заблуждения определенной части русской и западноевропейской интеллигенции, примыкающей к социалистическому движению. Карась-идеалист – носитель высоких нравственных идеалов, готовый на самопожертвование ради их осуществления. Но он считает социальное зло простым заблуждением умов и наивно полагает, что даже щуки к добру не глухи. Поэтому он верит в бескровное преуспевание, в достижение социальной гармонии путем нравственного перерождения щук.

И вот карась развивает перед щукой свои социалистические утопии. Два раза ему удастся побеседовать с хищницей, отделавшись небольшими телесными повреждениями. На третий раз случается неизбежное: щука проглатывает карася, причем надо обратить внимание, как она это делает. Первый вопрос карася – идеалиста: «что такое добродетель?» – заставляет хищницу разинуть пасть от удивления, машинально потянуть в себя воду, а вместе с ней также машинального проглотить карася. Этой деталью Щедрин подчеркивает, что дело не в «злых» неразумных щуках: сама природа хищников такова, что они проглатывают карасей непроизвольно – тоже «комплекс каверзная»!

Таким образом, в первых двух сказках («Вяленая вобла» и «Карась-идеалист») Щедрин показал тщетность всех иллюзий о возможности мирного переустройства общества. Он был социалистом-утопистом. Социалистом его сделала совесть. Утопистом – ум. Утопист, он не раз разочаровывался в жизни. Не в идеях социализма, а в том, что они, как правило, утопичны. И, как правило, человек оказывается ниже этих идей.

Писатель сумел разглядеть Россию в ее истинном виде. Помещичью Россию, которая «бесилась от жира», и народную Россию, которая умирала от несправедливости в XIX веке. Это понимание и заставляло М.Е. Салтыкова-Щедрина предъявлять к народу повышенные требования и горько разочаровываться в том, что они пока неосуществимы.

В «Повести о том, как один мужик двух генералов прокормил» два подхода М.Е. Салтыкова-Щедрина к оценке народа «исторического» и народа «как воплощения идеи демократизма» совмещаются. Эта сказка – остроумный русский вариант «робинзонады». Представители паразитических классов общества, оказавшись на необитаемом острове, лишь доводят до логического конца присущий им образ жизни, основанный на людоедстве, и приступают к буквальному взаимному пожиранию. Только мужик оказывается у М.Е. Салтыкова-Щедрина первоосновой и источником жизни, действительно Робинзоном. Салтыков-Щедрин поэтизирует его ловкость и находчивость, его трудовые

руки и чуткость к земле-кормилице. Но здесь же с горькой иронией сатирик говорит о крестьянской привычке повиновения. Вскрывается противоречие между потенциальной силой и гражданской пассивностью мужика.

В сказках, высмеивающих мораль эксплуататоров и пропагандирующих революционно-демократические принципы нравственности, проводится мысль о ненормальности нормального в обществе, где все представления о добре и зле извращены. Героя сказки «Дурак» Иванушку все окружающие считают дураком, так как он не может принять за норму то, что узаконено в эксплуататорском обществе. Здесь сатирик опирается на поэтическую традицию сказок об Иванушке-дурачке, оказывающемся на самом деле умным, смелым и находчивым героем. В сказке сталкиваются в непримиримом конфликте две морали – эксплуататорская и социалистическая, и духовное торжество остается за правдой Иванушки.

С удивительной проникновенностью демонстрирует М.Е. Салтыков-Щедрин внутреннее родство социалистической морали с глубинными основами народно-крестьянской культуры в сказке «Христова ночь»: все скованно молчанием, беспомощно, безмолвно, все задавлено грозной кабалой, но раздается звон колоколов, загораются бесчисленные огни, золотящие шпили церковей, – и мир оживает, воскресает поруганный и распятый Христос. В сказке «Христова ночь» М.Е. Салтыков-Щедрин исповедует народную веру. Его Христос вершит Страшный суд не в загробном мире, а на этой земле, в согласии с крестьянскими представлениями, заземлявшими крестьянские идеалы, придававшими им мирской характер.

Помещик («Дикий помещик») вобрал в себя деспотизм и нравственное падение господствующего класса, Вобла («Вяленая вобла») – трусость и приспособленчество интеллигенции, Пескарь («Премудрый пескарь») – мещанство и желание сохранить собственную шкуру, Заяц («Здравомысленный заяц») – ограниченность обывателя, Карась («Карась-идеалист») – пустой идеализм либералов...

На основе анализа «Сказок для детей изрядного возраста» М.Е. Салтыкова-Щедрина можно сделать вывод, что своеобразие жанра «сказок для взрослых» заключается в отображении в сказках исторической действительности и ориентации на взрослого читателя. Основная коммуникативная цель сказок для взрослых – произвести на читателя определенное эстетическое воздействие, апеллировать к его эмоциональной и интеллектуальной сфере с целью нравственного очищения, создания негативного отношения к проявлению зла, чувства сопереживания добру в его вечной борьбе со злом. Поскольку сказка иллюстрирует проблемы общества и человека в нем, то дидактическая цель заключается в воздействии на интеллектуальную сферу адресата, стремлении автора сказки донести до читателя поучительный или познавательный смысл, преподнести урок. Авторская позиция «заставляет» читателя действовать «от противного» (именно так реконструируется в сказках М.Е.

Салтыкова-Щедрина авторский идеал).

«Сказки для детей изрядного возраста» Салтыкова-Щедрина – итог творческого пути писателя, который привел на вершину горькой сатиры. И эту вершину еще никто не покорил... Его сказки не для детей. Но эти взрослые сказки должны прочитать дети, которые неизбежно станут взрослыми [4, с. 79].

Жанровые признаки «сказок для взрослых» обнаруживаем и в насмешливых, ироничных «Солдатских сказках» (1928–1932) С. Черного. Бывалый солдат-рассказчик, реалии современной жизни, бытовые детали и сказовая манера повествования при осмыслении их жанровой оригинальности приводят исследователей к выводу о том, что включение в текст современного материала (приметы Мировой войны, реалистические детали солдатского быта) размывает сказочный жанр, а «современные разговоры нарушают единство сказочного мира. Обнаруживается несоответствие жанра и речевой формы» [7, с. 36]. Такое суждение может возникнуть, если, во-первых, к сказкам С. Черного подойти с точки зрения устно-поэтической традиции, без учета тех новаций, которые отмечают учеными-фольклористами в народной сказке начала нашего века: это проникновение в сказку, особенно бытовую, реалий современности, современных слов и выражений, психологических мотивировок и прочее.

Во-вторых, если рассматривать «Солдатские сказки» через призму только сказочной поэтики то, по мнению некоторых ученых, особого внимания заслуживает удивительная манера повествования в сказках С. Черного, «редкое стилевое единство» их. Отметим, что, как жанровой разновидности «сказки для взрослых», «солдатской сказке» Саши Черного, помимо прочих признаков, выявленных нами в «Сказках...» Салтыкова-Щедрина, присущ элемент легкой фривольности, грубоватой шутки.

Жанр «Солдатской сказки» присущ и Б.А. Садовскому. В 1926 году в «сменовеховском» журнале «Новая Россия» (№ 3) за подписью А. Блока появилась прозаическая «Солдатская сказка», которая вскоре была перепечатана в авторитетном двенадцатитомном Собрании сочинений поэта, среди его новонайденных произведений. В дальнейшем, однако, выяснилось, что к данному тексту А. Блок не имел ни малейшего отношения, это была литературная мистификация Б. Садовского. Последний в том же номере «Новой России» в кратком предисловии к публикации «Солдатской сказки» «растолковывал», будто бы она была написана А. Блоком в порядке шуточного пари с ним в январе 1915 года, в духе «модного в те дни военного рассказа» [3, с. 170].

В основе мистификации Б. Садовского – творчески переосмысленная им народная сказка о Наполеоне, об отразившихся в фольклоре причинах войны 1812 года, записанная священником Петром Словоцовым в 1848 году в Пермской губернии [3, с. 170]. По сюжету сказки русский император Александр I поддается на коварную уловку Наполеона – принять у себя, в сто-

лице, двенадцать его «генералов-маршалов», целый год кормить-поить их, да чтоб непременно «подавать им столовую посуду из чистого серебра» [3, с. 171]. Прибыли генералы-маршалы и стали после каждой трапезы и посуду поедать. В результате в государстве возникла катастрофическая нехватка серебра, не из чего стало монеты чеканить. Спас Отечество от унижения и позора некий Лентяй-Заспиха. Повытряс из маршалов все серебро, после чего их окунули в котел с кипящей смолой, в гусяном пуху вываляли и спровадили с Русской земли. Разгневался Наполеон и пошел на Россию войной. И потерпел поражение.

«Солдатская сказка» не привлекла сколько-нибудь серьезного внимания критики, не сумевшей понять истинную направленность мистификации. (По сути, есть лишь одна статья С.В. Шумихина «Мнимый Блок?», однако она затрагивает, в основном, историко-архивные аспекты).

По нашему глубокому убеждению, «Солдатская сказка» есть полемический отклик монархиста Б. Садовского на знаменитую революционную поэму А. Блока «Двенадцать» [3, с. 171].

В первоисточнике «Солдатской сказки», в тексте П. Словцова, спаситель Отечества от «наполеоновых обжирал» поп-расстрига (который в итоге под пером Б. Садовского перевоплотится в Лентяя-Заспиху) советует царю Александру Павловичу посрамление непрошенных гостей произвести публично, при большом стечении народа, «на какой-нибудь площади» [3, с. 171]. Разве мог Б. Садовской при его всегдашней склонности к точной, колоритной и, конечно же, каверзной детали оставить это «на какой-нибудь»? И в его пересказе появляется Красная площадь. «Ну так что ж? – может сказать нам на это читатель. – Ничего особенного! Красная площадь – главная площадь города. Издавна все судьбоносные акции вершились на ней». Но ведь Красная площадь, как всем известно, в Москве, а действо в сказке разворачивается в Питере! Авторский недосмотр? Исключено! Б. Садовской все продумывал до мелочей. Или же принималось в расчет, что зачастую в народном сознании и Москва, и Питер представляются в образе единой столицы с главной – Красной – площадью (ведь великий реформатор Петр Первый, основатель Петербурга, головы стрельцам рубил на Красной площади, – и страшная память об этом разнеслась по всей Руси и навеки связалась с именем Петра)? Но в том-то и дело, что в сочиненной народом сказке не Красная, а какая-нибудь площадь. Меж тем история топонимики северной столицы гласит, что Красной с 1923 по 1953 годы именовалась бывшая площадь Александра Невского. И выходило, что неким мистическим образом события сказки приурочивались к послереволюционному времени: из Ленинграда, из Советской России, изгонялись враги русского народа, блоковские красногвардейцы-большевики (а ведь именно на них намекает Б. Садовской образами «наполеоновых серебряедов»). Отметим еще, что самобытование в родном для А. Блока городе Красной площади является еще одним

подтверждающим фактом того, что «Солдатская сказка» написана не в 1915 году, а позднее, в 1920-е годы (точнее, после 1923 года). Уже только в силу данного обстоятельства А. Блок не мог быть ее автором (он умер в 1921-м...) И на этот казус с названием площади никто не обратил внимание: ни редактор «Новой России» А. Лежнев, ни тесно общавшийся с ним редкостный знаток творчества автора «Двенадцати» А. Белый, горячо ратовавший за публикацию «Солдатской сказки», ни редактор Собрания сочинений А. Блока В.Н. Орлов... Словно подпали они под магию блестящего мистификаторского искусства Бориса Садовского. Так именем А. Блока был освящен мощнейший удар по утверждавшейся тогда на Руси большевистской ленинской идеологии.

Стиль «Солдатской сказки» резко отличен от того, что писал А. Блок. По всему видно: это не его рука. Возникает вопрос: а почему же тогда, приписывая свое сочинение А. Блоку, Б. Садовской не озабочился имитацией писательской манеры последнего? Стилизаторское чутье отказало ему? Согласимся с архивистом С. Шумихиным в следующей части его рассуждений: «Садовской мистифицировал мистификацию же, то есть имитировал не имевшую места в действительности мистификацию А. Блока (написанный якобы на пари рассказ, в котором автор намеренно хотел сохранить инкогнито).

Нельзя не признать, что такой прием во многом облегчает «работу» мистификатора и дает ему своего рода карт-бланш. Можно не утруждать себя подражанием Блоку: пусть «Сказка» стилистически, лексически и тематически весьма далека от того, что он писал, – можно сослаться на то, что непохожесть эта заранее задана, что именно так все было задумано и исполнено автором. Желанием Блока сохранить инкогнито можно объяснить и отсутствие авторской рукописи» [9, с. 740].

В «Солдатской сказке» разрешается целый комплекс актуальных для Б. Садовского мировоззренческих проблем, и прежде всего неприятие теории прогресса и в связи с этим идей отечественных прогрессистов, от В. Белинского до В. Ленина. Явная проекция главного персонажа «Солдатской сказки», провинциала Лентяя-Заспихи, на образ гончаровского Обломова, любимейшего героя Б. Садовского из мира русской классики, открывает широкое поле для раздумий относительно двух векторов развития России, которые условно можно представить как обломовский (славянофильский, почвеннический) и штольцевский (западнический).

Современный писатель В.Н. Войнович в «Сказках для взрослых» использует художественные средства, разработанные Салтыковым-Щедринным, для демонстрации абсурдности выработанных обществом законов и моделей поведения [1, с. 90]. В.Н. Войнович создает литературные сказки в зрелый период творчества, имея к этому времени весомый писательский опыт: хотя, как отмечает Чжан Чаои, точного времени создания каждого произведения, входящего в данный цикл, нет, проведенный ею анализ позволяет предположить, что они

написаны в 1989-1991 гг. [8, с. 15]. К этому времени были опубликованы две части романа-анекдота «Жизнь и необычайные приключения солдата Ивана Чонкина», роман-дистопия «Москва 2042», сборник рассказов и эссе «Антисоветский Советский Союз», ряд повестей. По справедливому замечанию Т. Бек, отличительной особенностью стиля В. Войновича в ранний период творчества (до 1974 года) явился «самобытнейший реализм изображения – точный и нелюбимый до такой степени, что просто элементарная близость к натуре (учитывая социально-психологический абсурд самой «натуры») гарантировала могучий сатирический эффект в параметрах якобы гротеска и как бы фантастики» [2, с. 1], который позднее трансформировался под влиянием юмора «в своеобразный гиперреализм», с «самого начала предполагавший отстраненный взгляд на вещи в сочетании с комизмом изумления, который не всегда и самим автором осознавался в полной мере» [2, с. 1].

Таким образом, все творчество В.Н. Войновича представляет собой целостный текст как совокупность художественных произведений, фундаментом которого является сатирическое осмысление советской действительности с выявлением причин и условий, способствовавших формированию и реализации утопической идеи построения коммунизма в отдельно взятой стране. Для реализации своих эстетических принципов писатель использовал различные жанровые формы. Общность проблематики, направления авторской интенции, эпического характера художественного мышления, а также типов художественного вымысла представляют собой основные факторы, детерминирующие возникновение жанрового синкретизма. Ирония, воплощаемая в художественном мире В.Н. Войновича в виде сатиры как одного из основных векторов развития мировоззрения писателя, находит своё адекватное отражение в символикации, метафоризации и аллегоризации повествования.

Представляется, что в цикле «Сказки для взрослых» этот «гиперреализм» обусловил смешение и совмещение признаков различных жанров на основе сказочной модели повествования.

Отсутствие сознательного следования традициям классика сатиры объясняется, по мнению исследователя Зубаревой Е.Ю., направленностью творчества Войновича, т.к. писатель не принимает системы эстетических принципов М.Е. Салтыкова-Щедрина. Поэтому очевидное использование Войновичем опыта предшественника проецируется на иные художественные ситуации с иным эстетическим значением. Так, раскрытие темы форм и закономерностей взаимоотношений народа и власти у Войновича зеркально по отношению к Салтыкову-Щедрину: «акцент сделан на разрушительной роли идеологической системы, основанной на идеях, которые утверждались на щедринских сказках... Парадокс состоит в том, что Войнович иллюстрирует дискредитацию социалистических идей в их вульгарно-деспотической форме с той же настойчивостью, с какой его предшественник защищал эти идеи в абстрактно-просветительской (отчасти даже утопической) версии»

[1, с. 90]. Если у Щедрина в обществе выделяются несколько социальных групп (народ, интеллигенция, представители власти), то у Войновича, «вследствие метаморфозы, которая произошла в обществе, видимые границы между этими социальными группами стерлись, рисуется единая масса, «толпа», или же разрозненные массы обывателей, вобравших в себя то худшее, что изображалось Щедриным: психология приспособленчества, философия соглашательства как отражение духовной неразвитости и социальной апатии, замешанной на многолетнем, искусственно поддерживаемом властью страхе» [1, с. 91]. Одной из основных форм выражения авторской позиции в сказках Щедрина и Войновича является ирония, но Войнович с её помощью выявляет интертекстуальный потенциал сказок, «объединяя сказочные приемы, унаследованные политической сатирой, с «почти» щедринскими речевыми алогизмами, с публицистикой (лозунги, языковые штампы партийных документов) и просторечиями, характеризующими реалии новой социальной ситуации, выстраивая ассоциативные языковые цепочки» [2, с. 1].

Выше уже говорилось, что сказка для взрослых как жанровая разновидность сказки «размывает» границы сказочного жанра. Так, В. Войнович в своих «Сказках для взрослых» осваивает материал устных анекдотов. «Сказка о пароходе» представляет собой краткое изложение истории советского периода, прослоенное не только литературными реминисценциями и элементами перифразы, но и основанное на расхожих устных анекдотах о советских руководителях. Возьмем план мерцающих литературных аналогий. Образ пиратского предводителя, ставшего капитаном захваченного судна, отсылает нас к есенинскому «Капитану земли», к хрестоматийно известным строкам Маяковского («он вдруг повернул колесо рулевое сразу на двадцать румбов вбок», «И становится Ленин штурман, огни по бортам, впереди и сзади»). Подобных параллелей можно провести много. Немало и намеков-отсылок на многочисленные анекдоты. В свое время (после разрушительного бухарестского землетрясения) распространен был такой анекдот: «– А что, в самом деле, в Москве произошло землетрясение? – Да нет, это брежневский мундир с орденами упал». В.Войнович так описывает начало правления очередного капитана: «Появился на мостике новый капитан – брови широкие, взгляд орлиный, сам из себя красавец». А вот финал его «адмиралства»: «И когда ему последний орден вручили, он вдруг, не выдержав всей навешанной на него тяжести, рухнул и так и остался заваленный орденами». Трагикомический по сути анекдот заменяется в сказке Войновича фарсовым инвариантом.

Таким образом, проведя исследование своеобразия «сказки для взрослых» как жанровой разновидности сказки в ее историческом развитии, приходим к следующим выводам.

Выделяются следующие жанровые особенности сказки для взрослых как сказочной разновидности:

✓ сказка для взрослых «размывает» границы ска-

зочного жанра; произведения нельзя свести к определенному фольклорному прототипу;

√ ясно обнаруживает себя определенная повествовательная позиция, слово автора отходит от эпической беспристрастности, автор «заставляет» читателя действовать «от противного» (так воплощается авторский идеал);

√ гротеск служит основным средством создания образов, сатира и ирония – основные формы выражения авторской позиции;

√ используются разнообразные средства художественной выразительности для демонстрации абсурдности выработанных обществом законов и моделей поведения;

√ сказки для взрослых имеют более сложную временную, пространственную и повествовательную структуру, индивидуальную сюжетную последовательность;

√ появляется дополнительная социально-психологическая мотивировка действия;

√ сказки написаны удивительным, выразительным языком, который отличается едкой сатирой и подлинным трагизмом;

√ ориентированы на взрослого читателя; содержат элемент лёгкой фривольности, грубоватой шутки;

√ обязательно содержат политический (идеологический) подтекст, скрывающийся за эзоповским языком.

Таким образом, сказка для взрослых – это авторское, эпическое прозаическое произведение с установкой на вымысел, отличающееся высокой образностью и метафоричностью языка, имеющее цель оказать воздействие на эмоциональную и интеллектуальную сферу взрослого читателя; в основе этого литературного произведения преимущественно лежат социальные проблемы.

Библиографический список

1. *Зубарева Е.Ю.* Игра в сказку: щедринские традиции в «Сказках» В. Н. Войновича // Вестник ЦМО МГУ. Серия «Литературоведение». 2011. № 3. С. 90 – 91.
2. *Зубарева Е.Ю.* Авторская ирония и способы ее выражения в «Сказках» М. Е. Салтыкова-Щедрина и В. Н. Войновича [Электронный ресурс] // Язык русской художественной литературы: типология девиации в языке художественной литературы последней четверти XX века: межвузовский научный сборник. URL: <http://do.gendocs.ru/docs/index-8980.html?page=2> (дата обращения: 10.11.2015).
3. *Изумрудов Ю.А.* К вопросу о проблематике «Солдатской сказки» Б.А. Садовского // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2015. № 2 С. 170 – 171.
4. М.Е. Салтыков – Щедрин в русской критике. М.: Государственное издательство художественной литературы, 1959 – 640с.
5. *Овчинникова Л. В.* Русская литературная сказка XX века: История, классификация, поэтика: Учебное пособие. М.: Флинта: Наука, 2003. 312с.
6. *Паустовский К.Г.* Наедине с осенью: Портреты, воспоминания, очерки. М., 1967. 448с.
7. *Фоминых Т.Н.* Мировая война в «Солдатских сказках» Саши Черного// Литературная сказка. История, теория, поэтика: Сб. ст. и мат. М., 1996. 244 с.
8. *Чжан Чао.* Проза Владимира Войновича: жанрово-поэтическое своеобразие: дисс. ... канд. филол. наук. СПб., 1999. 162с.
9. *Шумихин С.В.* Мнимый Блок? // Литературное наследство. Т. 92. Кн. 4. М., 1987. 751 с.

References

1. *Zubareva E.Y.* Game tale: shadrinskiy tradition in “fairy Tales”, V. N. Voinovich // Bulletin of education, Moscow state University. Series “Philology”. 2011. No. 3. Pp. 90 – 91.
2. *Zubareva E.Y.* Author’s irony and its means of expression in the Tales of M. E. Saltykov-Shchedrin and V. N. Voinovich [Electronic resource] // the Language of Russian literature: typology of deviation in the language of fiction of the last quarter of the twentieth century: interuniversity scientific collection. URL: <http://do.gendocs.ru/docs/index-8980.html?page=2> (reference date: 10.11.2015).
3. *Izumrudov Y.A.* To the question about the problem of “Soldier’s tale” B. A. Sadovsky // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. And. Lobachevsky. 2015. No. 2. Pp. 170 – 171.
4. M.E. Saltykov – Shchedrin in Russian criticism. – M.: State publishing house of artistic literature, 1959 – 640p.
5. *Ovchinnikova L.V.* Russian literary fairy tale of the XX century: History, classification, poetics: a Training manual. M.: Flinta: Nauka, 2003. 312p.
6. *Paustovsky K.G.* Alone with autumn: Portraits, memoirs, essays. M., 1967. 448p.
7. *Fomin T. N.* World war in “Soldiers ‘ tales” Sasha Cherny/ Literary tale. History, theory, poetics: Sat. art and Mat. M., 1996. 244p.
8. *Zhang Chao.* The prose of Vladimir Voinovich: genre and poetic identity: Diss. kand. filol. sciences. SPb., 1999. 162p.
9. *Shumikhin V.S.* Imaginary Unit? // Literary legacy. Vol. 92. Bk. 4. M., 1987. 751 p.

УДК 811.161.1

UDC 811.161.1

КУПТАРАЕВА Э.В.

аспирант, кафедра русского языка, Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы
E-mail: kuptaraeva@mail.ru

KUPTARAEVA E.V.

Graduate student, Department of the Russian language, Bashkir State Pedagogical University of M. Akmulla
E-mail: kuptaraeva@mail.ru

ЛЕКСИКА СО ЗНАЧЕНИЕМ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ В ПОЭЗИИ АНДРЕЯ БЕЛОГО
(НА ПРИМЕРЕ СУБСТАНТИВА СОН)

VOCABULARY WITH THE MEANING OF REPRESENTATIONS IN ANDREI BELY'S POETRY
(ON THE EXAMPLE OF SUBSTANTIVE DREAM)

В статье исследуется лексика со значением представления в поэзии символиста Андрея Белого. Представление – когнитивная категория, которая в современном русском языке квалифицируется как структурно-семантическая. Предметом специального анализа является существительное «сон», которое, называя форму произвольного воображения, отражает специфику чувственно-наглядного образа. Особое внимание уделяется функционированию данной лексической единицы как слова-символа и поэтому уникального в авторском употреблении поэтического средства выражения семантики представления.

Ключевые слова: структурно-семантическая категория представления, сон как форма произвольного воображения и символ в поэзии А. Белого, субстантив «сон» и особенности его функционирования в поэтических произведениях А. Белого.

This article examines vocabulary with the value representations in the poetry of symbolist A. Bely. Representation is a cognitive category which in the modern Russian language is classified as a structural-semantic one. The subject of special analysis is the noun «dream», which, calling a form of involuntary imagination, reflects the specificity of visual-sensory image. Special attention is paid to the functioning of lexical units such as symbolic representations and, therefore, unique in the author's use of poetic means of expression of the semantics of the view.

Keywords: structural-semantic category of representation, the dream as a form of involuntary imagination and symbol in A. Bely's poetry, substantive «dream» and peculiarities of its functioning in A. Bely's poetic works.

Проблема взаимосвязи языка и мышления относится к самым сложным вопросам не только языкознания, но и других гуманитарных наук. Это связано, прежде всего, с неоднозначностью самой природы мышления и языка. Как известно, языковые единицы соотносятся с предметами и явлениями объективного мира через мышление, которое отражает реальную действительность в представлениях, понятиях, суждениях и является частью сознания. Таким образом, именно мышление, связанное с понятийными аспектами, является ответственным за осмысление, переработку и трансформацию языкового знака в понятие.

Формирование понятия – последовательный процесс преобразования чувственного в абстрактное. Первичную информацию об окружающей действительности мы получаем благодаря ощущениям; возникающие вследствие этого образы восприятия сохраняются в памяти, все более логируются в сознании, воспроизводятся, модифицируются и даже конструируются, выступая уже в виде представлений, которые в свою очередь становятся диалектической основой понятий.

Синтезируя все имеющиеся в философских, психологических и педагогических словарях, энциклопедиях

и справочниках варианты дефиниции «представление», мы сводим их к «рабочему», оптимальному для нас философско-психологическому определению данной формы познания человеком объективной действительности: «представление – это уникальная промежуточная / синкретичная когнитивная категория, осуществляющая переход от собственно чувственных форм отражения действительности (ощущения, восприятия) к абстрактным (понятию); её механизм – воспроизведение в памяти / конструирование в воображении чувственно-наглядных образов на основе переработки прошлого опыта человека – ощущений и восприятий; форма её проявления в сознании – чувственно-наглядный образ воспоминания / воображения» [8, с. 66].

В последнее время категория представления все чаще оказывается в центре внимания ученых. Исследование ее в лингвистике стало возможным благодаря научным изысканиям В.В. Бабайцевой в рамках структурно-семантического направления [1; 2]. К системному, многоаспектному изучению категории представления обращается Л.Н. Голайденко, которая квалифицирует данную категорию как структурно-семантическую, поскольку семантика представления

находит выражение практически на всех уровнях современного русского языка [5].

Основной носитель данной семантики – «лексика с соответствующим значением, которая рассматривается нами как самостоятельная лексико-семантическая подсистема по отношению к лексике восприятия и интеллектуальной деятельности. Самостоятельный статус слов с семантикой представления обуславливается тем, что, во-первых, сама эта категория в силу своей феноменальной природы и уникального функционирования является самостоятельной в ряду других философско-психологических категорий (С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский) и, во-вторых, актуальностью семантики представления для носителей русского языка, ибо представления создают тот фон, на котором разворачивается вся внутренняя жизнь человека» [6, с. 7].

Сегодня разноуровневые, в том числе лексические средства выражения семантики представления исследуются Л.Н. Голайденко на материале художественной прозы, что определяет закономерный научный интерес к поэзии. Обращение к художественной речи в целом мотивируется тем, что описание чувственно-наглядных образов воспоминания / воображения, возникающих в сознании литературных героев, выступает одним из эффективных способов создания многоплановых художественных образов, в которых воплощаются авторские представления об окружающем мире и человеке в нем [7].

Мы в своем исследовании обратились к поэтической речи, которая имеет яркую специфику: в ней заключается музыка слов, «высвечивается» индивидуальное видение действительности сквозь призму внутренней жизни лирического героя, открывается богатство литературно-художественных направлений. Переломный характер истории XX века, осознание данной эпохи как особенной, активно потенцирующей новые идеи и взгляды на мир, усиленный поиск человеческого «я» обусловили возникновение такого художественно-эстетического феномена, как поэзия Серебряного века. Думается, что соответствующие поэтические произведения – весьма интересный материал для изучения лексики с семантикой представления.

Уникальной чертой поэзии Серебряного века явилась невозможность выделить какого-нибудь одного, доминирующего автора: искусство слова создавалось разными людьми, зачастую с полярным мировоззрением и различными творческими принципами. Но всех поэтов объединяла вера в то, что с помощью художественного слова, самопожертвования, действенного личностного начала они способны предопределить особое предназначение России.

Динамика, нестабильность жизни отразилась и на быстротечной смене литературных направлений: символизм, акмеизм, футуризм, имажинизм. Тем не менее основоположниками поэзии Серебряного века стали поэты-символисты.

Культурный ренессанс рубежа веков, подъем поэзии и философии, предчувствие катастроф, призыв к духовной свободе – в этих ключевых словах-символах

запечатлены характерные черты символизма. Одним из ведущих деятелей русского символизма и модернизма в целом является Андрей Белый (Борис Николаевич Бугаев) – русский писатель, поэт. Его обостренное художественное чувство и философское осмысление мировых исторических процессов позволили не только предвидеть события ближайших десятилетий, но и начертать образ всего XX столетия.

Поэтическая речь А. Белого в качестве исследуемого материала выбрана неслучайно: «вечное возвращение» – одна из центральных жанро- и сюжетообразующих тем его творчества [10]. Поэт обозначает в своих произведениях несколько главных мотивов, к которым постоянно возвращается через определенное время, поэтому в стихотворениях А. Белого соединяется мир прошлого и будущего. Такая техника поэтического повествования является благодатной почвой для изучения речевых средств воплощения семантики представления.

Картотека нашего исследования включает 170 поэтических фрагментов, содержащих лексические единицы со значением воспоминания / воображения и извлечённых методом сплошной выборки из 79 стихотворных текстов А. Белого.

Поскольку представление – это специфический когнитивный процесс и одновременно чувственно-наглядный образ предмета или явления, который возникает в результате переработки полученного опыта посредством воспроизведения в памяти или конструирования в воображении, целесообразно разделить словеносителей этой семантики на группы. Л.Н. Голайденко классифицирует соответствующие лексические единицы на: 1) слова с нейтральным, общим значением представления; 2) слова с частным значением воспоминания; 3) слова с частным значением воображения [6, с. 10].

В поэтических произведениях А. Белого мы обнаружили лексические единицы всех групп. К первой группе относятся слова *образ* (12 словоупотреблений – 7 %), *картина* (6 словоупотреблений – 3,5 %).

Во вторую группу входят слова *вспомнить* / *вспоминать* / *вспомнать* (14 словоупотреблений – 8,2 %), *помнить* (11 словоупотреблений – 6,5 %), *помня* (1 словоупотребление – 0,6 %), *воспоминание* (6 словоупотреблений – 3,5 %), *грезы* (5 словоупотреблений – 3 %), *воскресить* (2 словоупотребления – 1,2 %), *воскреся* (1 словоупотребление – 0,6 %), *запечатлеть* (2 словоупотребления – 1,2 %), *не забыть* (2 словоупотребления – 1,2 %), *память* (1 словоупотребление – 0,6 %), *памятник* (1 словоупотребление – 0,6 %), *помянуть* (1 словоупотребление – 0,6 %), *незабытый* (1 словоупотребление – 0,6 %).

Третью группу образуют слова *сон* (27 словоупотреблений – 15,9 %), *призрак* (11 словоупотреблений – 6,5 %), *мечта* (8 словоупотреблений – 4,7 %), *сонный* (7 словоупотреблений – 4,1 %), *видение* / *виденье* (6 словоупотреблений – 3,5 %), *мниться* (5 словоупотреблений – 3 %), *мечтательно* (5 словоупотреблений – 3 %), *сниться* (4 словоупотребления – 2,4 %), *казаться* (3 словоупотребления – 1,8 %), *мечтать* (3 словоупо-

требления – 1,8 %), *мечтатель* (3 словоупотребления – 1,8 %), *мечтание* (2 словоупотребления – 1,2 %), *бред* (2 словоупотребления – 1,2 %), *мечтательный* (1 словоупотребление – 0,6 %), *сновиденья* (1 словоупотребление – 0,6 %), *призрачный* (1 словоупотребление – 0,6 %), *бредни* (1 словоупотребление – 0,6 %), *бредовый* (1 словоупотребление – 0,6 %).

Самыми частотными в поэзии А. Белого являются существительные *сон*, *образ*, *призрак* и глаголы *вспомнить* / *вспоминать* / *вспомнать*, *помнить*. Преобладание существительных объясняется тем, что они опредмечивают «объекты» ментальной сферы человека. К тому же свойственная поэзии символизма высокая частотность субстантивов связана с особой образностью – символами, в которые и вмещается отображенная поэтом-символистом действительность. Воспроизведение прошлого опыта, конструирование на этой основе воображаемых картин, деятельное, процессуальное начало представления маркируется глаголами и девербативами [4]. Это мотивируется синкретичной, чувственно-абстрактной природой самой категории представления.

В поэзии А. Белого определенно доминирует лексика со значением воображения: обнаружено 18 соответствующих лексических единиц, установлено 90 случаев их словоупотребления. Актуальность семантики воображения для поэтов Серебряного века, в частности для поэзии А. Белого, обуславливается тем, что для литературы этой эпохи характерно стремление к творческому поиску и новизне. Реализуя потенциал своего воображения, используя образы и картины прошлого и творчески трансформируя их, поэт создает мечту, идеал – воображаемое подталкивает человека к изменению миропорядка.

В поэтических произведениях А. Белого чаще других употребляется существительное *сон* (и его производные), которое в зависимости от контекста «ведет себя» по-разному. Обратимся к лексикографическому толкованию данного слова, которое называет форму непроизвольного воображения. *Сон* – это “1. Наступающее через определенные промежутки времени физиологическое состояние покоя и отдыха, при котором почти полностью прекращается работа сознания, снижаются реакции на внешние раздражения. 2. То, что снится, грезится спящему, сновидение” [9, с. 745]. Сон квалифицируется в первом значении как состояние, во втором – чувственно-наглядный образ. Оба значения данного субстантива проявляются и в его дериватах, при этом в соответствующих толкованиях используется само слово *сон*: *сонный* – “2. Погруженный в сон, спящий” [9, с. 745]; *сниться* – “Представляться, казаться во сне” [9, с. 736]; *сновидение* – “(книжн.) Образы, картины, возникающие во время сна, во сне, сон (во 2 знач.)” [9, с. 737].

Важно подчеркнуть, что слово *сон* в каждом из своих значений приобретает в стихотворениях А. Белого символическое звучание. Например:

Песнь о новой любви / Я расслышал так ясно во сне
(Не тот); *Коротал я время сном / В желтых клубах /*

Душной пыли (Арестанты); *В гробах сквозь сон услышите вы оба / Сигнальный рог, в лазури прогремевший* (Старинный друг).

В приведенных строках существительное *сон* употребляется в значении состояния. Однако это значение слова нужно трактовать не в буквальном смысле – как физиологическое состояние отдельного человека: очевидно символическое содержание художественного образа. Сон – это бытие русского народа современной поэту эпохи; мировоззрение, отношение к окружающему миру людей, которые не хотят менять свое нищенское положение, текущую в привычном русле жизнь.

Символический характер образа сна в поэзии А. Белого возникает благодаря использованию метафор и эпитетов, формируемых соответствующим номинативом и его производными (*сон жизни*, *сонный вздох*, *сонные волны*, *сонный хмель*); на основе ассоциаций, вызываемых посредством контекстуальных синонимов-символов *туман*, *дым*, *пелена*, *пыль*, *вечер*, *ночь*, *жизнь*, а также в рамках всего художественного произведения:

Заснул – проснулся: в сон от сна. / И жил во сне; и тот же сон (Я); *Проносится над тайной жизни / Пространств и роковых времен / В небесно-голубой отчизне / Легко текущий, дымный сон* (Жизнь).

Наиболее ярко представленная в поэзии Н.А. Некрасова тема глухой и немой России находит своеобразное отражение и в творчестве А. Белого: сон – это символ, который означает жизнь крестьян и рабочих, находившихся под гнетом абсолютной монархии и лишенных каких-либо прав и свобод. Мировоззрение А. Белого, его отношение к сложившейся ситуации в стране воплощается в произведениях посредством тайнописи, условных знаков, символов, поэтому появление субстантива *сон* в качестве носителя символического образа закономерно.

Первое значение этой лексемы как состояния очень часто реализуется производным прилагательным *сонный*:

Мы шли его похоронить / Ватагою беспутием сонной (Арлекинада); *И сонная, бездонная стихия / Топила нас* (А.М. Поццо).

На первый взгляд, *ватага* – это “1. Шумная толпа, сборище” [9, с. 58], а *стихия* – “3. перен. Неорганизованная сила, действующая в социальной среде” [9, с. 627]. Однако в сочетании с адъективом *сонный* эти существительные приобретают иной смысл.

В приведенных стихотворных строках прилагательное *сонный* выступает в качестве очень яркого эпитета. Так, в первом примере создается образ толпы, той части русского народа, которая находится в сонном состоянии, ведет себя безрассудно, но готова проститься с привычным миром, *похоронить* существующий общественный строй, о чем и говорит художественный контекст.

Во втором фрагменте адъектив *сонный* в сочетании с существительным *стихия* расширяет свое значение и характеризует весь народ, всю страну: автор подчеркивает, что нежелание российского народа изменять свою жизнь, созидать новую действительность определяет

лицо России – прозябающей во сне и не готовой к неизбежным переменам.

В рассматриваемых примерах отмечается отрицательный эмоционально-оценочный фон. В первом контексте он возникает за счет употребления слова *похоронить* [9, с. 465], который в толковом словаре трактуется через глагол несовершенного вида *хоронить* – “2. *перен.* Считая отжившим, ненужным, предавать забвению” [9, с. 709], то есть вычеркнуть из памяти, уничтожить действующий в стране порядок; во втором – благодаря разговорному глаголу *топить*, который имеет значение “Губить” [9, с. 655] – “Приводить к гибели, уничтожать” [9, с. 121]. Оба фрагмента вызывают ассоциации с разрушением, смертью, концом.

Поскольку поэтическое творчество А. Белого относится к символизму, то неслучайно слово *сон* выступает в качестве номинации символического образа. Мир, реальная действительность – сон, который необходимо развеять, от которого нужно пробудиться, чтобы найти путь к новой жизни, не утонуть в бездействии.

Наиболее типичным для поэзии А. Белого и интересным для нас является функционирование слова *сон* во втором значении. Например:

И снова в ночь чернеют мне чинары. / Я прошлым сном страданье утолю: / Сицилия... И – страстные гитары... / Палермо, Монреаль, Радес... Люблю!.. (Асе); И там, как здесь, отдайся снам: / Ты в повтореньях отражен (Я); И все же в суетности брэнной / Нас вещицы мущают сны (Жизнь).

В первом фрагменте возникает картина, в центре которой находятся чувственно-наглядные образы, вызываемые именительными представлениями. Лирический герой благодаря сну возвращается в прошлое: перед ним возникают зрительные образы городов и той романтической атмосферы, которая так близка ему. На воспоминания указывает сочетание существительного *сон* с прилагательным *прошлый* – “Предшествующий настоящему, минувшему” [9, с. 511]. Казалось бы, действие происходит только в настоящий момент времени, так как картина представляемого появляется перед читателем непосредственно «здесь и сейчас». Однако наречие *снова* наталкивает на мысль, что сон регулярно повторяется, воспоминания обновляются и, возможно, обогащаются благодаря фантазии лирического героя и его желанию вернуться в прошлое, то есть описываемое относит нас одновременно и в план будущего. Перед читателем поэтический факт взаимосвязи и взаимопроникаемости прошлого, настоящего и будущего, отражение специфической природы представления, онтологически объединяющего человеческое время в одно целое.

Во втором фрагменте форма множественного числа существительного *сон* позволяет рассматривать последний как сновидение – чувственно-наглядный образ, замыкающий в круг все временные планы и «высвечивающий» их цикличность. Неслучайно в стихотворной строке используются наречия-антонимы *там – здесь*: *там* – это Вечность, где всё как в настоящем. Сон объединяет земной мир и мир Вечности и становится

переходом из прошлого в настоящее, из настоящего в будущее – и наоборот. Для лирического героя сон является спасением от докучных земных дней в Вечности.

В сновидениях прошлое проникает в будущее, которое конструируется в непроизвольном воображении, причем всё это воспринимается и мыслится как настоящее. Подтверждением является одновременное функционирование лексики с семантикой воспоминания и воображения. Употребление автором девербатива *повторенья* относит нас к прошлому, так как производящий глагол *повторить* означает “2. Возобновить ещё раз в памяти известное, заученное” [9, с. 428]. Краткое причастие *отражен* становится ключевым в понимании всего произведения. Его значение объясняется через значение глагола *отразить* – “4. Воспроизвести, представить в образах, выразить” [9, с. 386]. Отсюда сон – отражение «я» лирического героя и бесконечное повторение его в мире и мира в нем.

В третьем фрагменте также звучит мотив Вечности как сна и сна как Вечности. В словосочетании *вещицы* подчеркивается связь настоящего (*суетности брэнной*) с предугадываемым будущим. Сон в данном стихотворении – предостережение, особый знак, так как соответствующий номинатив сочетается с прилагательным *вещий* – “Предвидящий будущее, пророческий” [9, с. 64]. Глагол *смутить* в данном контексте реализует второе значение – “2. Растревожить, привести в смятение” [9, с. 601]. Следовательно, сон потрясает, вырывает из настоящего, заставляет задуматься о жизни в этом мире и особенно о жизни в мире другом. Неслучайно автор использует словосочетание *суетность брэнная*. Значение существительного *суетность* трактуется через адъектив *суетный* – “Исполненный суеты” [9, с. 636], где *суе́та* – “Всё тщетное, пустое, не имеющее истинной ценности, прах” [9, с. 636], а прилагательное *брэнный* означает “Тленный, преходящий” [9, с. 50]. Таким образом, жизнь в настоящем представляется автором ничтожной перед открывшейся Вечностью.

Чаще всего семантика сна как сновидения передается глаголом *сниться*:

На кресле протертом из ситца / Старушка глядит из окна. / Ей молодость снится. Всё помнит себя молодой – / как цветиком ясным, лилейным / гуляла весной вся в белом, в кисейном. / Он шел позади, шепча комплименты. / Пылали в груди ее сантименты (Воспоминание); И ей всё то же снится / Над бездной роковой. / Провалы, кручи, гроты / недвижимы, как сон. / Суровые пролеты / тоскующих времен (Вечность).

В первом отрывке с помощью глагола *сниться* отражается взаимодействие двух временных планов, их поэтическое соприкосновение: вспоминаемое прошлое становится для лирической героини, уже пожилой женщины, ее настоящим. В центре чувственно-наглядной картины – образы молодой лирической героини и ее возлюбленного. Сон в данном контексте – синусоидное, повторяющееся явление, то есть прошлое и настоящее постоянно взаимопроникают друг в друга благодаря самому состоянию сна и пробуждению от него. Эта мысль

актуализируется рамочной композицией всего стихотворения: *качался, качается и будет качаться сонный хмель; жуужжал, жуужжит и будет жуужжать хмель.*

Так как описываемое представление лирической героини повторится еще и еще, мы можем говорить и об отнесенности ее сна к будущему. Не исключено, что образы, которые возникают в памяти старушки, экстраполируются в возможное будущее, которое могло бы объединить героев данного сна, поскольку человек на подсознательном уровне мышления порой непроизвольно оказывается в мире грез. Поэт неслучайно использует глагол *снится*, подчеркивая тем самым непроизвольный характер воображения во сне, когда мыслительная деятельность человека оказывается неподвластной его воле. Антитеза «старость – молодость», которая лежит в основе всего стихотворения, акцентирует внимание на мечте героини вернуться хотя бы с помощью снов в свое прошлое. Сны становятся смысловой доминантой текста, и через их поэтическое описание раскрываются внутренние желания, живущие в сознании героев.

Во втором случае главный мотив стихотворения можно определить по его сильной позиции – названию. Предпочитаемая А. Белым тема Вечности, вечного сна является особенностью его творчества. У Вечности в данном произведении человеческие свойства: они проявляются благодаря глаголу *снится*. Интересным фактом становится использование частицы *же* – “4. *частица*. Выражает полное совпадение, идентификацию” [9, с. 155], – поскольку она указывает на повторяемость, цикличность сновидений. Перед «спящей» Вечностью возникают образы *провалов, круч, гротов*, которые, будучи *недвижимы*, сравниваются автором со сном. Оцепенение, сон охватили не только земной мир, но и мир Вечности.

Образ сна все чаще появляется в поэзии А. Белого накануне Октябрьской революции 1917 года, когда все, и особенно мыслители-символисты, находились в ожидании исключительных событий и предчувствовали значительные перемены не только в стране, но и во всем мироздании. Мироощущение поэта в этот период находит отражение и в сочетаемости исследуемой лексемы с другими словами, когда возникают положительные коннотации. Обращение лирического героя к мечтаньям во снах, которые передаются сочетаниями лексемы *сон* с адъективами *заветный, солнечный, светозарный*, носит позитивный эмоционально-оценочный характер. Например:

И звали мы спасительные силы / Заветных снов
(А.М. Поццо); *Нас соплетает солнечная мощь, /*
Исполненная солнечными снами (Антропософии);
Струят крылорукые духи / Свои светозарные сны
(Родине).

В первом поэтическом фрагменте прилагательное *заветный* (“2. Свято хранимый, оберегаемый, дорогой по воспоминаниям” [9, с. 162]) содержит сему представления – воспоминания, которая усиливает мысль о том, что заветные сны – мечты лирического героя. Являясь объектом ментальной сферы человека, они хранятся в памяти и вспоминаются как очень ценные. Эти мечты живы, они очень сильны, так как непроизвольно, независимо от желаний человека наполняют его сознание. Лирический герой верит, что сны – заветные мечты – в скором времени осуществляются, поэтому будущее становится все ближе. Представление благодаря снам проникает во все временные планы. Заветная мечта отражает неразрывную связь прошлого, настоящего и будущего: сны-мечты вспоминаются сегодня и проецируются в завтра.

Во втором и третьем примерах с помощью адъективов *солнечный* (“4. *перен.* Ясный, радостный, счастливый” [9, с. 609]) и *светозарный* (“Сияющий, яркий” [9, с. 573]) создается положительный эмоционально-оценочный фон. Подчеркнем, что в поэзии А. Белого 1918–1920 годов преобладают яркие, «солнечные» тона. Это связано с тем, что поэт в данный период жизни находился в гармонии со своим «я», что прежде всего было обусловлено любовью А. Белого к А. Тургеневой, а также изучением трудов Р. Штейнера по антропософии.

Таким образом, художественный контекст актуализирует в значении существительного *сон* разные семы и оно функционирует в обоих значениях. Неисчерпаемый потенциал семантики слова *сон* и его производных говорит о том, что объектом воображения становятся воспоминания, которые могут быть как положительными, так и отрицательными.

Для поэзии А. Белого первого десятилетия XX века характерно упадническое настроение: сон – это жизнь в бездействии, беспросветное и нищенское существование русского народа. Позже, вплоть до 1918 года, активно используемая поэтом лексема *сон* становится более «светлой», о чем свидетельствует ее эмоционально-оценочная характеристика, задаваемая соответствующими адъективами. Художественный образ сна, в основе которого лежат воспоминания прошлого, воспринимается как образ мечты и идеальной жизни. Автор через мироощущение лирического героя пытается донести до читателя мысль о том, что необходимо менять существующий в стране порядок, по-новому думать и жить. Ожидание пробуждения народа ото сна, устремленность в будущее, смелые мечтания лирического героя выражаются прежде всего на лексическом уровне поэтических текстов. Благодаря слову, вербальному описанию представлений лирического героя А. Белый воссоздает не только его внутреннюю жизнь, но и историческую эпоху.

Библиографический список

1. *Бабайцева В.В.* О выражении в языке взаимодействия между чувственной и абстрактной ступенями познания действительности // Бабайцева В.В. Избранное. 1955–2005: сб. науч. и науч.-методич. ст. М. Ставрополь: Изд-во СГУ, 2015. С. 141–149.
2. *Бабайцева В.В.* Структурно-семантическое направление в современной русистике // Бабайцева В.В. Избранное. 2005–2010: сб. науч. и науч.-методич. ст. М. Ставрополь: Изд-во СГУ, 2010. С. 61–73.

3. *Белый А.* Собрание сочинений: в 6 т. М.: Terra – Книжный клуб, 2005.
4. *Голайденко Л.Н.* Глаголы и девербативы с семантикой представления в современном русском языке (на материале художественной прозы): моногр. Уфа: Изд-во БГПУ, 2015. 286 с.
5. *Голайденко Л.Н.* Категория представления как структурно-семантическая (на материале художественной прозы) // Вестник Томского гос. пед. ун-та. Томск: ТГПУ, 2013. № 3 (131). С. 140–145.
6. *Голайденко Л.Н.* Лексика со значением представления в современном русском языке (на материале художественной прозы): моногр. Уфа: Изд-во БГПУ, 2013. 142 с.
7. *Голайденко Л.Н.* Прилагательные и наречия со значением представления в современном русском языке (на материале художественной прозы): моногр. Уфа: Изд-во БГПУ, 2014. 120 с.
8. *Голайденко Л.Н., Куптараева Э.В.* Дефиниция «представление/я» в философских, психологических и лингвистических словарях // Филологические науки. Вопросы теории и практики. № 6. Ч. 2. Тамбов: Грамота, 2016. С. 62–69.
9. *Ожегов С.И. и Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / РАН. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. 4-е изд., доп. М.: ООО «ИТИ Технологии», 2008. 944 с.
10. *Символизм. Андрей Белый* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://silver-century.narod.ru/belij.htm>.

References

1. *Babaytseva V.V.* On the expression in the language of interaction between sensory and abstract levels of cognition of reality // Babaytseva V.V. Selected. 1955–2005: SB. Coll. of scientific and scientific-methodological art. – Stavropol: Publishing house of the SSU, 2015. P. 141–149.
 2. *Babaytseva V.V.* Structural and semantic direction in modern Russian philology // Babaytseva V.V. Selected 2005–2010: Coll. of scientific and scientific-methodical art. M. – Stavropol: Publishing House of the SSU, 2010. P. 61–73.
 3. *Bely A.* Collected works: in 6 v. M.: Terra – Book club, 2005.
 4. *Golaydenko L.N.* Verbs and deverbative with the semantics of representations in modern Russian (on the material of prose): monograph. Ufa: Publishing House of the Bashkir State Pedagogical University, 2015. 286 p.
 5. *Golaydenko L.N.* The category of imagination and recollection as a structural and semantic (in the fiction material) // Bulletin of the Tomsk State Ped. Univ. TSPU, 2013. № 3 (131). P. 140–145.
 6. *Golaydenko L.N.* Vocabulary with the meaning of imagination and recollection in modern Russian (on the material of art prose): monograph. Ufa: Publishing House of the BSPU, 2013. 142 p.
 7. *Golaydenko L.N.* Adjectives and adverbs with the meaning of representation in modern Russian (on the material of prose): monograph. Ufa: Publishing House of the BSPU, 2013. 142 p.
 8. *Golaydenko L.N., Kuptaraeva E.V.* The definition «imagination and recollection» in the philosophical, psychological and linguistic dictionaries // Philology. Questions of theory and practice. Tambov: Diploma, 2016. № 6 (60): in 3 parts. Part 2. P. 62–69.
 9. *Ozhegov S.I. and Shvedova N.Y.* Explanatory dictionary of the Russian language: 80 000 words and phraseological expressions / Russian Academy of Sciences. The Russian language Institute named after V.V. Vinogradov. 4th edition, additional. M.: ООО «ITI Technologies», 2008. 944 p.
 10. *Symbolism. Andrei Bely* [Electronic resource]. – Mode of access: <http://silver-century.narod.ru/belij.htm>.
-

ЛУКИН В.А.

доктор филологических наук, профессор, кафедра
русского языка, Орловский государственный универ-
ситет имени И.С. Тургенева
E-mail: lucerby@yandex.ru.

LUKIN V.A.

Doctor of Philology, Professor, Department of the Russian
Language, Orel State University named after I.S.Turgenev
E-mail: lucerby@yandex.ru

СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫЙ КРИЗИС ТОЛЕРАНТНОСТИ (II)*

SOCIOCOMMUNICATIVE CRISIS OF TOLERANCE (II)

В статье обсуждаются неоднозначные отношения между понятием толерантности, коммуникативным феноменом толерантности и истиной, конфликтом, компромиссом, искренностью, вежливостью. Основываясь на анализе социально-философских доктрин (Дж. Локк, К. Поппер, Ю. Хабермас, Г. Маркузе и другие), автор предлагает определение понятия коммуникативной толерантности. Получают обоснование тезисы (1) о противоречивой и самопротиворечивой сущности толерантности, (2) о применимости данного понятия к сфере мнений (δόξα) и неправомерности его включения в рамки научной теории и научного знания (ἐπιστήμη).

Ключевые слова: коммуникация, толерантность, конфликт; компромисс; истина, ложь; самопротиворечивость толерантности.

The article discusses the ambiguous relations between the concept of tolerance, the communicative phenomenon of tolerance and truth, conflict, compromise, sincerity, politeness. Basing on the analysis of philosophical and sociological doctrines (J. Locke, K. Popper, G. Markuse, J. Habermas etc.), the author defines the concept of communicative tolerance. It substantiates thesis (1) of the contradictory and self-contradictory nature of tolerance, (2) on the applicability of this concept to the sphere of belief (δόξα) and illegitimacy of his inclusion in the scope of a scientific theory and scientific knowledge (ἐπιστήμη).

Keywords: crisis of tolerance, communicative tolerance, conflict, compromise, self-contradictory of tolerance.

Анализ толерантности как сложного социокультурного и политического феномена, представленный в первой части настоящей статьи [7], создает предпосылки для постановки и решения двух следующих задач.

1. Необходимо сформулировать мотивированное определение толерантной коммуникации – основного средства соответствующей культурно-политической доктрины – и извлечь из него наиболее существенные следствия.

2. Далее целесообразно попытаться ответить на вопрос: является ли толерантная коммуникация (диалогическая и монологическая) необходимым и адекватным средством, принципом описания сути толерантности как таковой?

По существу, за этим вопросом стоит еще один – философский: возможна ли концепция толерантности, основанная на принципах толерантности? могут ли принципы толерантности, понимаемой онтологически, быть одновременно эпистемологическими принципами исследования сути и смысла ее самой?

Толерантная коммуникация

Преследуя цель определить понятие толерантной коммуникации, мы не будем принимать в расчет ак-

сиологические аспекты обсуждаемого феномена и, соответственно, оценочные предпочтения сторонников и противников идеологии толерантности¹. Таким образом достигается должная простота определения и одновременно обеспечивается самодостаточность извлекаемых из определения выводов; они, в свою очередь, могут быть оценочными, но вне независимости от предшествующих идеологических контекстов.

Итак, толерантность в общем смысле предполагает такую коммуникацию, в которой

1 Ср. с определением толерантности «как морального идеала»:

«1. Отклонение. То, к чему относятся толерантно, отклоняется от того, о чем субъект толерантности думает как о должном, либо от того, что он делает как должное.

2. Важность. Предмет отклонения не тривиален.

3. Несогласие. Толерантный субъект морально не согласен с отклонением.

4. Власть. Субъект толерантности обладает властью, необходимой для попытки подавить или предотвратить предмет толерантности (или, по крайней мере, воспротивиться, либо помешать ему).

5. Не-отторжение. Тем не менее, толерантный субъект не применяет своей силы, позволяя, тем самым, существовать отклонению. (Я предпочитаю говорить здесь именно о не-отторжении скорее, чем об обычно используемом «принятии»).

6. Благость. Толерантность верна, а толерантный субъект благ». [10, с. 13].

* Первая часть данной статьи опубликована в журнале «Ученые записки Орловского государственного университета». 2016. №3(72). С. 178-184.

1. Субъект коммуникации (St) имеет мнение Δ;
2. St знает, что Объект коммуникации (Ot) имеет мнение не-Δ;
3. St располагает правомочной возможностью коммуникативного и/или некоммуникативного воздействия на Ot, в результате которого Ot либо будет вынужден заявить об отказе от своего мнения не-Δ, либо будет вынужден не говорить и не поступать в соответствии со своим мнением не-Δ, либо скрывать свое мнение не-Δ, свои высказывания и поступки;
4. St не пользуется возможностью коммуникативного и/или некоммуникативного воздействия на Ot;
5. St, имея мнение Δ, не согласен с мнением не-Δ, но эксплицитно и ясно не говорит Ot о своем несогласии и не стремится к опровержению мнения не-Δ, предпочитая не обсуждать противоречие Δ vs. не-Δ, возможно, упоминая о нем косвенно;
6. St рассчитывает на то, что Ot, как и он сам, не будет эксплицитно и ясно говорить о своем несогласии и не будет стремиться к опровержению мнения Δ, предпочитая не обсуждать противоречие Δ vs. не-Δ, возможно, упоминая о нем косвенно;
7. St не имеет намерения отказываться от своего мнения Δ.

Из определения следует, что толерантная коммуникация содержит внутреннее (невывраженное) несогласие (отрицание) St (Δ) с Ot (не-Δ) (1, 2, 5, 6, 7). Это обстоятельство исключает искренность и безусловную правдивость St (5), не исключая неискренности, неправды с его стороны.

St принадлежит право либо инициальной, либо решающей реплики в воображаемом диалоге с Ot, потому что он располагает социальным статусом, позволяющим воздействовать на Ot (3).

Ot не может поступать, как St, и не может выступать в той же коммуникативной роли, что St, так как не располагает реальной возможностью разрешить имеющееся несогласие силой (3).

Наблюдатель может судить о специфике такого рода коммуникации, только если ему известно распределение статусов между St и Ot (3), а также тот факт, что мнение St (Δ) не совпадает или противоречит мнению Ot (не-Δ) (1, 2, 5).

Толерантная коммуникация предполагает диалог, но не требует его. Она вполне может протекать в форме монолога, когда Ot довольствуется молчаливым согласием или несогласием.

Ot волен, вопреки ожиданиям St, говорить то, что думает. Если Ot, зная о разногласиях с St, хочет их устранить вследствие откровенного обсуждения не-Δ vs. Δ, а St, ведя диалог, стремится по-прежнему камуфлировать свое несогласие, то возникает вероятность нового разногласия или конфликта.

Предлагаемое определение толерантной коммуникации, как и любое другое, если оно мотивировано социокультурным и политическим феноменом толерантности как целым, не исключает и не должно исклю-

чать того, что толерантная коммуникация может стать причиной или поводом для конфликта.

Конфликт и новые противоречия наиболее вероятны, когда Ot не принимает требования (6, 7), потому что располагает не мнением, а знанием, которое противоречит или противопоставлено мнению St. Это пограничный случай: толерантность в принципе не должна иметь место там, где противоречия могут разрешаться посредством установления проверяемого истинного знания. Однако в действительности подобные пограничные ситуации встречаются намного чаще, чем проявления чистой толерантности. Типичны, например, диалоги власти (St) со специалистами (Ot) – военными, архитекторами, конструкторами, учеными и др. (см. в [6, с. 65–67] анализ коммуникации между бюрократами (St) и учеными (Ot) по поводу системы оценки результатов научных исследований и финансирования научных исследований).

Более конкретный пример, имеющий непосредственное отношение к нашей теме: пусть Ot – исследователь, изложивший в критическом ключе анализ феномена толерантности в научной статье; статья послана в рецензируемый журнал (St), «редакционная политика» которого предполагает «соблюдение принципов толерантности и политической корректности» в общении с авторами. Такой St (главный редактор, его заместитель и др.), последовательно придерживаясь принципов коммуникативной толерантности (3–7), не станет открыто и развернуто обсуждать противоречия с Ot во избежание потенциального конфликта. Но тогда St окажется в тяжелом положении: в соответствии с редакционной политикой журнал (St) не должен публиковать статью, противоречащую его требованиям, однако, отказав Ot в публикации, St поступает не вполне толерантно, нарушая собственные требования. Единственный выход – затягивать переговоры, не говоря ни «да», ни «нет», хотя это, в свою очередь, почти наверняка – путь к конфликту¹.

Анализ однозначно свидетельствует только об одном: толерантная коммуникация служит средством сохранения несогласия, она лукава «сложна, многолика, амбивалентна» [12, с. 173], поэтому с неопределенной

¹ Ситуация может развиваться по такому сценарию (он вполне реален – основан на личном опыте автора этих строк):

Ot: «Предлагаю Вам статью...».

St: Молчание.

Ot: «Мною была послана статья...».

St: «Рекомендуем расширить аннотацию...».

Ot: «Спасибо... С уважением...».

St: Молчание.

Ot: «Прошу решить вопрос с публикацией...».

St: «Вашу статью мы, к сожалению, потеряли...».

Ot: «Высылаю...».

St: «Вашу статью мы напечатаем, но сначала с ней должен поработать редактор, который сейчас в летнем отпуске...».

Ot: «Но где же рецензии на статью?...».

St: Молчание.

Ot: Отказ от публикации, сопровождаемый констатацией того, как точно отвечает диалог St с Ot определению толерантности, изложенному в статье.

St: «Спасибо, коллега».

вероятностью может вести как к компромиссу, так и к конфликту.

Требование быть вежливым, обычно приписываемое участникам толерантной коммуникации, относится и к множеству других коммуникативных ситуаций (вплоть до остро конфликтных: вызов на дуэль, предложение капитуляции и сам коммуникативный ритуал капитуляции, объявление войны, вручение документа о разрыве дипломатических отношений и сам текст такого документа, сообщение об увольнении с работы), поэтому вежливость не может быть формальным показателем описываемой коммуникации. У толерантности, скорее всего, нет специфических формально-языковых признаков, потому что она основана на внутреннем отрицании, либо умалчиваемом, либо так или иначе вуалируемом, то есть она в этом смысле исключительно содержательна. Коммуникативная толерантность в целом достаточно сложна, социально обусловлена, формируется не стихийно и естественно, а требует соблюдения конвенций, обусловленных экстралингвистически, и, следовательно, научения и известного опыта (лишь отчасти коммуникативного).

Проблема в том, что сложное, неопределенное и амбивалентное содержание спрятано за формальным «ритуалом, ставшим условностью, лишенным глубины содержания и лишь фиксирующим определенный, не подвергаемый сомнению порядок поведения» [7, с. 173].² Постепенно толерантность утрачивает рациональность. Наиболее ярким свидетельством тому является политическая корректность – современная коммуникативно-идеологическая практика, обслуживающая толерантность [13]. «Политическая корректность вообще состоит в требовании не замечать многие очевидные вещи, делая вид, что их не существует» [2, с. 39], поэтому «политкорректность и здравый смысл – понятия не только не совпадающие друг с другом, но коренным образом расходящиеся прежде всего по своим функциям» [2, с. 28]. При этом политкорректность не может расцениваться в качестве отличительной коммуникативной формы воплощения толерантности, так как служит средством не только толерантности, но и других манипулятивных политтехнологий [13].

Истина, ложь и толерантность

Поскольку толерантность существует не только как социокультурный феномен и политическая практика, но и как социально-философская концепция, было бы

важно узнать, является ли она истинной или ложной, то есть рациональна ли она в том смысле, в каком рационально научное знание.

Все концепции толерантности объединяет самопротиворечивость формально-логического свойства: толерантность «подразумевает терпимость ко всем, кроме тех, кто сам интолерантен и, следовательно, само включает в себя свою противоположность» [3, с. 115]. «Таким образом, толерантность признает в качестве единственно возможной позиции только позицию толерантности» [9, с. 140]. По этой причине толерантность не может быть условием для поиска истины как собственной предпосылки.

Но вопрос может ставиться и иначе, когда речь идет не об истине «пропозициональной логики и академической теории», а, как полагал Г. Маркузе, об истине диалектической (Разум = Истина = Действительность) [8, с. 107]. Толерантность – дорога к истине, и истина – цель толерантности, но только при условии «подлинной автономии мысли» [8, с. 111]. В современном обществе, будь оно тоталитарным или демократическим, это невозможно: люди не могут быть «по-настоящему автономными и уметь самостоятельно выбирать между истиной и ложью» [8, с. 115], потому что «это прежде всего вопрос семантики, которая первична по отношению ко всякому выражению и коммуникации, – блокирование действенного несогласия, поиска альтернатив истеблишменту начинается на уровне языка, который также является объектом регулирования» со стороны правящих классов [8, с. 112]. Призывы власти к терпимости, согласию и единению в условиях, «изготовленных» самой властью, служат сохранению выгодного ей порядка, «превращая толерантность в инструмент сохранения рабства» [8, с. 106]. Логика же не «репрессивной», а подлинной толерантности требует свободы и «означает необходимость движения против течения – научиться сопротивляться предложенной информации» [8, с. 113].

Подлинная толерантность, по Г. Маркузе, возможна только в будущем совершенном обществе, которое «не поддается определению и детерминации» [8, с. 105]. Значит, условия истинности так понимаемой толерантности невыразимы: «большая часть истины заключается как раз в отсутствующем», – говорит Маркузе.

Известен незамысловатый аргумент, обосновательно приписываемый постмодернизму, в пользу эпистемологического оправдания толерантности: существует много теорий истины; ни одна из них не в силах предложить такой критерий истины, который был бы неуязвим. Раз так, нет оснований настаивать на единственности истины, наоборот, надо быть толерантным к «другой» истине, принимать множественность истин. Естественно, это предполагает, что толерантность требует толерантного отношения к интолерантности.

Чтобы выйти из этого противоречия, прибегают к другому тезису, также подкупающему своей простотой: даже допустив существование истины, мы в гуманитарных науках нечасто можем ее найти, еще реже – про-

2 «Толерантность – обозначение типа отношения, которое не предполагает взаимодействия и основано на сохранении и признании идентичности обеих сторон. В то же время такое отношение не есть взаимодействие, ибо оно принципиально не предполагает обмена (ибо при обмене возможна оценка и согласие-несогласие, что может поставить под вопрос сохранение толерантности), но является лишь взаимно-параллельным сосуществованием. В отличие от взаимодействия, в позиции толерантности сигнал одной из сторон может быть просто поглощен другой, оставаясь не ответственным по сути. Создается впечатление своеобразной «черной дыры» эмотивно-смысловой информации, когда реакция не предполагается. <...> Таким образом, это, как правило, не диалог и даже не попытка понимания, а сосуществование монологов. Или, по выражению В.А. Лекторского, “коллективный солипсизм”» [12, с. 172].

верить и доказать истинность найденного. Поэтому вместо зачастую бесплодных дискуссий разумно стремиться не к эфемерному идеалу абсолютной истины, а искать точки согласия, достигая компромисса. Но это и есть сама толерантность, притом в качестве методологического средства решения собственных проблем: «Существуют большие расхождения в дефиниционных, разграничительных и типологических интерпретациях рассматриваемой концепции (концепции толерантности – В.Л.). В подобных случаях самый разумный подход – конвенциональный. Договоренность предпочтительнее претензий на “окончательные”, “единственные” определения и трактовки, которые, как правило, оказываются бесплодными» [16, с. 7–8].³

Но, даже согласившись со столь легкомысленным отношением к истине в науке, следует настаивать на нетерпимости ко лжи: «У нас нет критерия истины, и этот факт поддерживает пессимизм. Однако у нас есть критерий, который в случае удачи помогает обнаружить ошибку и ложь. Ясность и отчетливость не являются критериями истины, но такие вещи, как неясность и путаница, могут указывать на ошибку. Точно так же и непротиворечивость не может свидетельствовать об истинности, но противоречия и бессвязность говорят о ложности» [11, с. 54–55]. Причем этот тезис отнюдь не нов: «Открытия достойны похвалы даже тогда, когда они только устраняют ложь, не ставя на ее место истины, которая сама по себе столь трудно поддается установлению, в согласии с принципом ораторов: “*Utinam tam vacila possem vera reperire, quam valsa convincera!*”⁴» [1, с. 113]. Примечательно, что сторонники толерантности, заявляя о неприемлемости «абсолютизации истины», умалчивают о своем отношении ко лжи.

Толерантность не может быть теоретической дисциплиной; если возможна теория, имеющая предметом изучения толерантность, она не может и не должна об-

3 Отказ от истины, антиинтеллектуализм, «всеобщее ослабление способности суждения» и «снижение критической способности» (Й. Хейзинга) характерны для социального кризиса отнюдь не только в эпоху постмодерна. В условиях ломки, разрушения, распада всегда создается самый широкий спектр возможных решений, точек зрения, мнений [5]: «массы», по Ортега-и-Гассету, пребывают в состоянии растерянности, неуверенности, неумения сделать верный выбор; «как никогда прежде, люди кажутся рабами слова» (Й. Хейзинга (1939), «борьба за истину растворяется в синтезе различных возможностей» (К. Ясперс (1948), набирает силу «тирания интеллектуальной пошлости в общественной жизни» (Х. Ортега-и-Гассет (1929).

4 Если бы возможно было установить истину столь же легко, как искоренять ложь!

ладать свойством «быть толерантной».

Сущность феномена толерантности недостижима для тех, кто искренне и полностью разделяет принципы толерантности; убежденные сторонники коммуникативной толерантности в ходе или в итоге диалога могут придти к согласию или к компромиссу, но никогда не смогут установить ни ложность, ни истинность своих утверждений о толерантности.

Экстраполяция толерантности на сферу знания в строгом смысле (ἐπιστήμη) алогична, порочна и создает предпосылки для новой конфронтации, потому что представляет собой частный пример «необоснованной попытки выдавать мнения за знания» [4, с. 74].⁵

Между тем в гуманитарных науках «бессмысленные “диалоги”, “коммуникации” и “толерантности” наводнили нашу литературу и нашу жизнь» [14, с. 36]. Причем если в философии, политологии, социологии и коллективной психологии феномен толерантности подвергается критическому анализу, то в лингвистике он практически отсутствует.

При полном единодушии отечественных лингвистов в том, что идея толерантности (по сути своей не столько философская, сколько политическая, точнее говоря, либерально-демократическая) не имеет удовлетворительного определения, имманентно неопределенна и характеризуется противоречивостью, она принимается в качестве методологической основы для исследований языка и коммуникации, декларируется возникновение «лингвотолерантности», которая «уже оформилась в виде отдельного языковедческого течения современности» [15, с. 96]. Более того, толерантности придается онтологический статус: провозглашается ее изначальная встроенность в естественноречевое общение и формулируются категории, стратегии и тактики толерантной коммуникации (И.Т. Вепрева И.А. Стернин, О.П. Ермакова, Е.И. Шейгал, А.И. Дунев...), коммуникативные постулаты, принципы и максимы толерантности (О.С. Иссерс, М.Я. Дымарский, М.Я. Гловинская, В.Е. Гольдин...).

В чем причина утраты рационального видения границ толерантности – особая проблема, для решения которой необходимо отдельное исследование, в центр которого следовало бы поместить анализ отрицательных и, что особенно важно, положительных сторон интолерантности.

5 Так происходит прежде всего при установлении сторонниками толерантности сферы ее действия и определения тех, по отношению к которым «во имя терпимости следует провозгласить право не быть терпимыми» (К. Поппер).

Библиографический список

1. Галилей Г. Беседы и математические доказательства, касающиеся двух новых отраслей науки // Галилей Г. Избранные произведения в двух томах. Т. 2. М.: Наука, 1964. С. 109–412.
2. Ионин Л. Политкорректность: дивный новый мир. М.: ООО «Ад Маргинем Пресс», 2012. 112 с.
3. Кольцова Е.Ю., Таратута Е.Е. Измерение толерантности // Журнал социологии и социальной антропологии. 2003. Т. VI. № 4. С. 113–129.
4. Ледников Е.Е. Контексты знания и мнения // Труды научно-исследовательского семинара Логического центра Института философии РАН. Вып. XVII. М., 2004. С. 72–77.
5. Лукин В.А. Кризис и текст // Русское слово в русском мире. М.: Азбуковник, 2006. С. 126–167.

6. Лукин В.А. СТАНОВОЙ ХРЕБЕТ и РАКОВАЯ ОПУХОЛЬ: дисфункции бюрократии в лингвосемиотическом освещении // Политическая лингвистика. 2014. № 4. С. 62–68.
7. Лукин В.А. Социально-коммуникативный кризис толерантности (I) // Ученые записки Орловского государственного университета. 2016. №3(72). С. 178–184.
8. Маркузе Г. Репрессивная толерантность // Маркузе Г. Критическая теория общества: Избранные работы по философии и социальной критике. М.: АСТ: Астрель, 2011. С. 98–135.
9. Никонова С. Б. Логические основания толерантности // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2012. Вып. № 1. Т 2. С. 137–144.
10. Николсон П.П. Толерантность как моральный идеал // Толерантность в современной цивилизации. Сборник методических материалов. Т. 1. Философия толерантности: история и современность. Екатеринбург: Уральский государственный университет им. А.М. Горького, 2007. С. 11–25.
11. Поппер К. Предположения и опровержения: Рост научного знания. М.: АСТ; Ермак, 2004. 638 с.
12. Самохвалова В.И. О содержании понятия «толерантность» в современном культурном контексте // Философский журнал. 2008. № 1. С. 161–175.
13. Устарханов Р.И. Эволюция эвфемизма: от цензуры к политкорректности // Конфликт в языке и коммуникации. М.: РГГУ, 2011. С. 55–66.
14. Федотова В.Г. Коммуникация и диалог в науке и за ее пределами // Социологический альманах. 2011. № 2. С. 33–40.
15. Шемчук Ю.М. Лингвотолерантность в эпоху глобализации // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Филологические науки. Вып. № 1. 2013. С. 95–98.
16. Эфиров С.А. Толерантность и интолерантность в современном мире: концептуальные границы // Толерантность против ксенофобий. М.: Институт социологии РАН, 2005. С. 8–21.

References

1. Galileo G. Discourses and Mathematical Demonstrations Relating to Two New Sciences // Galileo G. Selected works. Vol. 2. М.: Nauka, 1964. Pp. 109–412.
2. Ionin L. Political Correctness: the Brave New World. М.: LLC «Ad Marginem Press», 2012. 112 p.
3. Koltsova E.J., Taratuta E.E. Measurement Tolerance // Journal of Sociology and Social Anthropology. 2003. Vol. VI. № 4. Pp. 113–129.
4. Lednikov E.E. Contexts of Knowledge and Belief // Proceedings of the Research Logical Seminar of Institute of Philosophy Russian Academy of Sciences. Vol. XVII. М., 2004. Pp. 72–77.
5. Lukin V.A. The Crisis and the Text // Russian word in Russian world. М.: Azbukovnik, 2006. Pp 126–167.
6. Lukin V.A. STANOVOY KHREBET and RAKOVAYA OPUKHOL: dysfunctions of bureaucracy in linguistic and semiotic aspects // Political linguistics. 2014. № 4. Pp. 62–68.
7. Lukin V.A. Sociocommunicative crisis of tolerance (I) // Scientific Notes of Orel State University. Orel. 2016. №3 (72). Pp. 178–184.
8. Marcuse H. Repressive Tolerance // Marcuse H. Critical theory of society: Selected works on philosophy and social criticism. М.: Astrel, 2011. Pp. 98–135.
9. Nikonova S.B. Logical Base of Tolerance // Bulletin of Leningrad State University A.S. Pushkin. 2012. Vol. 1. Pp. 137–144.
10. Nicholson P.P. Tolerance as a Moral Ideal // Tolerance in modern civilization. Collection of methodical materials. V. 1. Philosophy of Tolerance: History and Modernity. Yekaterinburg: Ural State University A.M. Gorky, 2007. Pp. 11–25.
11. Popper K.R. Conjectures and Refutations: The Growth of Scientific Knowledge М.: AST; Ermak, 2004. Pp. 638 p.
12. Samohvalova V.I. The Notion of Tolerance in the Context of Modern Culture // Philosophical journal. 2008. № 1. Pp. 161–175.
13. Ustarhanov R.I. Evolution of euphemism from censorship to political correctness // The conflict in language and communication. М.: Russian State Humanitarian University, 2011. Pp. 55–66.
14. Fedotova V.G. Communication and dialogue in science and beyond // Sociological almanac. 2011. № 2. Pp. 33–40.
15. Shemchuk Y.M. Lingvotolerance in the era of globalization // Bulletin of Moscow State Humanitarian University named after M.A. Sholokhov. Philology. Vol. 1. 2013. Pp. 95–98.
16. Efirov S.A. Tolerance and intolerance in the modern world: conceptual boundaries // Tolerance against xenophobia. М.: Institute of Sociology, Russian Academy of Sciences, 2005. Pp. 8–21.

МАМЕДОВА МАНЗАРА ГАСАН КЫЗЫ

кандидат филологических наук, доцент, кафедра иранской филологии, Бакинский государственный университет
E-mail: shemsi_59@mail.ru

MAMEDOVA MANZARA HASAN KIZI

Candidate of Philology, Associate Professor, Department of Iranian philology, Baku State University
E-mail: shemsi_59@mail.ru

ИСТОРИЯ ИЗУЧЕНИЯ ЛЕКСИКИ НИЗАМИ

THE HISTORY OF RESEARCH OF NIZAMI'S LANGUAGE

Среди словарей персидского языка, составленных в средние века на Ближнем Востоке, невозможно найти такой, в котором бы не было образцов творчества великого азербайджанского поэта и мыслителя XII века Низами.

В данной работе мы в большей мере рассмотрим описание лексических единиц Низами Гянджеви в словаре XVI века Мухаммед Касыма Сури «Маджму-ул-Фурс».

В труде «Маджму-ул-Фурс» имеется разъяснение слов более чем 500 бейтов, взятых из произведений Низами. Они имеют большое значение с точки зрения изучения топонимики, искусства, науки, истории, лексики, потребления, экономической и политической жизни средневекового Востока.

Ключевые слова: Низами, история, «Хамса», творчество, лексика, личность, наука, словарь, «Искендернаме».

It is difficult to find the work which doesn't include the samples from creation of Nizami Ganjavi-the great poet and philosopher of XII century of Azerbaijan among the vocabularies of the persian language created in the Near East of the middle ages.

In this work we will investigate more the description of the Nizami Ganjavi's lexical unique in the "Madjma-ol-fors" work by lexicographer of 16 century Muhammad Qasim Suri.

There are more than explanation of 500 bates taken from works of Nizami in the vocabulary "Madjma-ol-fors". They have great importance from point of view of toponymy, art, science, history, lecsis, and consumption, economical and political life of the East of The Middle Ages.

Keywords: Nizami, history, "Xamsa", creation, lecsik, person, science, vocabulary, "Iskendername".

Лексический состав произведений Низами необычайно богат. Поэтому, существует лишь малая часть филологических произведений, созданных в средние века на Ближнем Востоке, в которых бы не повествовалось о творчестве Низами. Хотя Низами и не написал отдельного труда как языковед, он оставил богатое наследие из лирических произведений и двустиший, обладающих беспрецедентной важностью и интересных с точки зрения исторической грамматики персидского языка, его лексики и лексикографии. Изучение фонетики, морфологии, семантики, лексики и лексикографии этих произведений и сопоставление их с современным периодом, с исторической точки зрения приводит к приобретению персидским языком бесценных результатов.

В связи с вышесказанным, отношение лексикографии персидского языка средних и более поздних веков и ее исследователей к творчеству Низами и влияние трудов поэта на словари, возникшие в этой области, само по себе зарождает научный интерес к истории исследования лексики Низами.

Из принципов составления словарей персидского языка средних и более поздних веков известно, что основной целью большей части лексикографических трудов, созданных в этот период, являлось разъяснение

слов, охватывающих различные лексические группы и единицы, встречающиеся в трудах классических восточных поэтов, пишущих на персидском языке. Авторы отметили, что этот принцип был взят за основу в словаре азербайджанского поэта Гатрана Табризи «ریس افست» («Тафасир фи лугатифурс»), который считается инициатором данного принципа в персидском языке, и в некоторых лексикографических трудах, написанных до XX века. В записях авторов, которые в написании своих словарей взяли этот принцип за основу, конечно, упомянуты имена более выдающихся, более маститых поэтов, таких как Гатран Табризи, Рудаки, Фирдоуси, Хагани, Низами, Сади, Хафиз, Руми, Джами и другие. Среди великих мастеров слова творчество Низами позиция высоко оцениваемого им слова всегда демонстрировала свое величие и стала сокровищницей, к которой очень часто обращались лексикографы.

В лексикографии персидского языка к творчеству Низами обращались для разных целей. Испытавшие перо в этой области авторы словарей, порой собирали слова из языка Низами, порой находили интересные значения и облекали их в бейты.

К сожалению, часть словарей, посвященных лексическому содержанию языка Низами, не дошли до нас.

Первые сведения о некоторых из них дают лексикографы средневекового персидского языка. Один из этих лексикографов выдающийся поэт и ученый-филолог XVII века Джамаладдин Хусейн Инджу. В предисловии труда «Фарханг-э Джахангири», написанного в области персидского языка и являющегося продуктом тридцатилетней исследовательской деятельности автора, содержится непревзойденный с точки зрения лексикографии этого языка список литературы. В этом списке упоминается словарь, разъясняющий лексическую структуру поэзии Низами. Название словаря, бывшего в использовании выдающегося лексикографа, – «*یم‌اظن ممان ن‌خس*» («Соханнаме-э Незами») – «Глоссарий Низами», а автор – Саид ибн Тахир Газневи. Лексическую структуру словаря, дата написания которого неизвестна, составляют тысячу двести пять слов. Если принять во внимание, что количество слов в словарях, написанных в средние века на персидском языке, охватывающих лексику восточной поэзии и считающихся значимыми, не превышал восьмисот-девятьсот слов, то легко можно определить, что объем этого словаря языка поэта достаточно велик.

Из вышеизложенного можно сделать вывод, что словарь, охватывающий лексику языка произведений поэта, являлся ценным источником, привлек внимание выдающегося лексикографа, что привело его в Индию – центр лексикографии средневекового персидского языка, во дворец шаха Акбара. Что касается структуры словаря «Соханнаме-э Незами», в нем, несомненно, разъяснялись различные группы слов-терминов, собственные имен и географические наименования, средства художественного изображения – образность, метафора, сравнение, исторические архаизмы и другие.

Другая же часть словарей языка Низами дошли до наших дней и находятся под защитой в разных странах. В качестве примера можно указать документ с кодовым номером С-2373, находящийся в Санкт-Петербургском филиале Института народов Азии. К этому документу с кодовым номером, наряду с другими трудами, была добавлена рукопись словаря «Фарханг-э мохтасар-э Искандернаме-э Незами», автор и дата написания которого также неизвестны. Здесь даны разъяснения различных слов, терминов, собственных имен и других слов поэзии поэта. Об этом сообщает Баевский С. И в 4-ом выпуске «Описания персидских и таджикских рукописей Института народов Азии» Российской АН, опубликованном в 1962-м году в Москве [5].

Один из словарей, освещающих богатую структуру произведения «Искандернаме», был написан Сеййид ибн Гасан ибн Сеййид Касымом и в 1881-м году был опубликован в индийском городе Лакноу, в типографии «Невел Кишвар». Количество расположенных по первой и второй букве слов составляет 1989. Целью при составлении словаря было показать, в каком значении использовал Низами языковые единицы, собранные автором в словаре для помощи учителям своего периода и тем, кто изучает персидский язык. Эти языковые единицы были взяты из «Искандернаме», наряду с разнообразием области распространения, они состоят из простых,

созданных, сложных слов, красочных выражений, фраз, метафор, символов и других слов. После разъяснения всех языковых единиц автор с целью подтверждения их правильности в качестве визуального средства дает несколько бейтов из упомянутого труда Низами.

Словарь был дважды опубликован, вторая публикация завершилась в 1885-м году в индийском городе Лакноу. Интересно, что при написании словаря, наряду с другими источниками, автор использовал многочисленные комментарии, связанные с «Искандернаме». Автор об этом пишет, что он составил этот словарь при помощи словарей, состоящих из многочисленных комментариев к «Искандернаме», и назвал его «Искандернаме», нужные значения (слов) и сокращенные образные выражения сформировал по структуре, подобной работам комментаторов.

Также стоит отметить, что словарь сохранил свою ценность до современной эпохи и был в использовании исследователей языка Низами более позднего периода. В качестве примера можно указать труд Вахида Дастгарди «*یو‌ج‌نگ ۛن‌ی‌ج‌نگ*» («Ганжине-э Ганджеви») – «Сокровищница Ганджеви». В предисловии труда автор упоминает названия словарей, охватывающих лексику поэм Низами Ганджеви, и отсюда становится известно, что в руках Вахида Дастгарди находились два словаря поэмы «Искандернаме». Один из них назывался «*گن‌م‌رف*» («Фарханг-э Эскандернаме-э Берри»), а другой «*ی‌ردن‌ک‌سا گن‌م‌رف دی‌لک*» («Келид-э Фарханг-э Эскандари»).

Современные иранские ученые также проявляли интерес к лексическому составу языка Низами и пробовали свое перо в этой области. Выдающийся иранский филолог, последовательный исследователь наследия Низами Вахид Дастгарди проявил инициативу к написанию словаря языка поэта и назвал его «*یم‌اظن گن‌م‌رف*» («Фарханг-э Низами»). Этот его словарь, являющийся результатом многолетнего труда и кропотливой работы над трудами Низами, был издан в 1940-м году в Тегеране в типографии «Армаган». Объем словаря не большой, освещает значения более 2000 слов и выражений, использованных в языке Низами.

Все это позволяет сказать, что лексика Низами была объектом исследования многих авторов, в результате чего в свет вышли интересные лексикографические труды.

Также интересно то, что в средние века были написаны словари, охватывающие лексическую структуру в основном поэмы «Искандернаме» Низами, такого рода записи, относящиеся к другим его произведениям, встречались крайне редко. Поэтому действия авторов в определенной степени могут быть оправданы. Потому что, по сравнению с другими произведениями поэта, в поэме «Искандернаме» в связи с его содержанием и масштабом существует большее количество колоритных языковых единиц, которые относятся к экономике, борьбе, философии, музыке, астрономии, истории, религии, математике, астрологии, географии, медицине, химии, быту, геологии, искусству и другим областям.

Кроме того, в этом произведении средств художественного выражения больше, что делает его язык очень богатым и читабельным.

Словари, по лексикографии персидского языка, написанные с использованием литературного наследия Низами, более обширные, более объемные и более всесторонние. Такого рода словари, несомненно, писались и в эпоху самого поэта. Но все еще первые экземпляры этих словарей приходится на XIV век и можно надеяться, что до нас дошли лексические труды, составленные в более ранние периоды. Так как мы не обладаем информацией о словарях по персидской лексикографии, написанных в XII-XIII веках.

Одним из первых словарей, написанных после двухвекового перерыва, стал труд Мухаммед ибн Хиндушаха Нахчивани - "سرفل احاص" ("Сихах-уль Фурс") [10]. В труде разъяснены слова из поэзии Низами и, как наглядный пример, даны бейты из поэм поэта.

После словаря Мухаммед ибн Хиндушаха, мы также встречаем авторов, использующих стихотворный венок поэта. В трудах авторов XIV века "ممان گن حرف" ("Фархангнаме") Мубарак Газвини Гавваса, "ممان شن اد" ("Данешнаме-э Гадархан") Ашраф ибн Шараф аль-Музакарр Алфаруги, написанном в 1408-м году, "تاداد" ("Адат-уль-фозала") Газыхан Бадр Мухаммад Дахлави Дахардала, написанном 1410-м году, "حافظم" ("Мифтаху-ль фозала"), Мухаммед ибн Шадьябади написанном в 1468-м году, и других подобных трудах влияние произведений автора чувствуется как в лексической структуре словарей, так и в наглядных примерах.

Хотя некоторые из указанных словарей являются авторскими словарями, внимание исследователей не может не привлечь факт широкого использования литературного наследия Низами в разъяснении слов и передаче наглядных примеров.

Труд "ن اخردق" ("Данешнаме-э Гадархан"), составленный Ашраф ибн Шараф аль-Музакарр Алфаруги [2] и охраняемый его экземпляр в Институте рукописей имени Мухаммеда Физули Азербайджанской Национальной Академии Наук также представляет большой интерес с точки зрения истории изучения лексики Низами.

По своему типу словарь является толковым. Был написан в Индии. Составлен в 1404-1405-м годах. В предисловии автор пишет: «Живущий в Египте с прекрасным стилем Ашраф ибн Шараф аль-Музакарр Алфаруги всегда питал особую слабость к сбору слов, беспорядочно расположенных в словарях и других источниках, пехлевийских слов, встречающихся в трудах Хаджа Фирдоуси «Шахнаме», Шейха Низами «Искандернаме» и других поэтов, названий лекарств, используемых врачами в медицинских трактатах и оформлении словарей по последней букве слова, чтобы читатели лучшей из книг – «Шахнаме», приятеля шахов – «Искандернаме» и классификационных медицинских книг, воспользовавшись языком (лексическим составом) книги, смогли бы постичь ее суть.

Хотя названия трудов, использованных автором "ن اخردق" "ممان شن اد", точно не указаны, из предисловия ясно, что в распоряжении лексикографа были книги по медицине, ботанике, словари, художественная литература и ценные источники, относящиеся к другим областям науки. Кроме этого, интересно, что целью при составлении словаря было написание комментариев к непонятным и сложным словам в лексической структуре «Искандернаме» – Низами и к лучшей из книг Фирдоуси – «Шахнаме», которых любили, раз за разом перечитывали и извлекали пользу правители и великие личности той эпохи.

В упомянутом словаре от начала до конца соблюдалась основная особенность лексикографии – выполнение цели и приверженность этому принципу. Поэтому, в результате сравнения выяснилось, что здесь в основном был использован язык Низами. В качестве примера можем указать как смысловое пояснение структуры слова, так и наглядные средства.

В результате небольшого сравнения становится ясно, что автор в написании труда использовал один из основных источников – «Лугатнаме» АсадаТуси [9], где наглядные примеры, приведенные к словам из произведений классических персоязычных поэтов, таких как Фирдоуси, Фаррухи, Машрики, Рудаки, Абу Шукур, Кесаи, Унсури, Дагии, Бухари, Асади и др. заменял бейтами Низами Гянджеви. Привлекает внимание тот факт, что в написании словаря, автор больше обращался к произведениям Низами, чем к трудам вышеупомянутых поэтов, чьи бейты использовались в словаре в качестве наглядного пособия. Число бейтов Низами было около двухсот. Эти бейты состоят из наглядных пособий, подтверждающих значения различных слов, терминов, собственных имен, архаичных языковых единиц, употребленных в произведениях Низами.

Эти наглядные средства помимо представления интереса с точки зрения исторической лексикологии и лексикографии персидского языка также свидетельствуют об обширности возможностей стиля использования слова и лексики мастером слова.

В последующие века число лексикографов, обращающихся к творчеству Низами, возросло. В отличие от словаря "Данешнаме-э Гадархан", автор Гавам Фаруги в словаре "ممان فرش" "ممان شن اد" ("Шарафнаме-э Ахмад Муньяри"), написанном во второй половине XV века, обращается не только к «Искандернаме», но и к другим поэмам поэта и приводит многочисленные примеры из них.

Количество и объем последующих словарей, написанных с использованием творчества поэта в более позднее время, намного больше. В качестве примера можно назвать следующие:

"تداعس ال" "ممان شن اد" ("Тохфатус-саадат"), составленный в XV веке Махмуд ибн Шейхом Зией [7], "ممان شن اد" ("Муаййад-улфозала"), написанный в 1919-м году Мухаммед ибн Лад ибн Абдул-ВаххабомДехлеви [1], "ممان شن اد" ("Рисала") лексиколога XVI века Хусейна Вафаи[3], "ممان شن اد" ("Тохфат-улахбаб"), состав-

ленный в 1529-м году Хафиз Султан Али Убахи [3], «تاج التتسالاو تاغلالت فشك» («Кашфул-дугатва-л истилахат»), написанный Абдул-Рахим Ахмад Суром, «یمی حارب ا گن درف» («Фарханг-э Эбрахими»), написанный Мирза Ибрагим ибн Мирза Шах Хусейном Исфгани в 1572-м году [8], «لضافال ا رادم» («Мадаруль-афазел»), написанный ШейхАллахдадом Фейзи в 1593-м году, «سرفالا غم جم» («Маджму-ль фурс»), написанный Мухаммед Касымом Сурури в 1600-м году, «یری گن ا هج گن درف» («Фарханг-э Джахангири»), написанный Джамаладдин Гусейном Инджу в 1609-м году, «دورر-э دورри» («Дорр-э дорри»), написанный Али Юсифом Ширвани в 1609-м году, «یدی شر گن درف» («Фарханг-э Рашиди»), написанный Абдул-Гафур Хусейном Татави в 1654-м году, и др.

Часть словарей, написанных в средние века о лексической структуре персоязычной поэзии или еще не известны научному миру, или же находятся за границей и потому неизвестны азербайджанским исследователям.

Как вы можете видеть, упомянутые выше средневековые персоязычные словари различались по объему и дате написания и составляли основу лексикографии этого языка. Это объясняло, с одной стороны, обширность сферы обращения средневековых персидских, азербайджанских, индийских лексикографов к наследию Низами, а с другой стороны, определило древность и значимость истории исследования лексики языка Низами.

Конечно, работы по истории исследования литературного наследия Низами и его составной части – лексики, а также работы выдающихся ученых и лексикографов, обращающихся к наследию поэта, не ограничиваются вышеперечисленными трудами. Наоборот, стоит отметить, что в новую эпоху число авторов и работ, написанных под влиянием литературного наследия Низами, возросло, и они стали более полноценными. Из них необходимо упомянуть следующие:

1. Мухаммед Хусейн Бурхан Табризи, «مطابق نامرب» («Борхан-э гате»), Тегеран, 1320-35.
2. Мухаммед Падишах «چار دن آ گن درف» («Фарханг-э Андарадж»), Тегеран, 1335
3. Мухаммед Кярим ибн Мехтикулу Табризи, «نامرب» («Борхан-э Джаме»), Тебриз, 1290.
4. Рзагулухан Хидаят «یرصان ی آرا نم چنا گن درف» («Фарханг-э Анджоманара-е Насери»), Тегеран, 1288.
5. Али Акбер Декхода, «ممان تغل» («Логатенаме»), Тегеран, 1337 и последующие годы.
6. Доктор Рагим Агиги, «یری غش ء ممان گن درف» («Фарханг-э шери»), словарь состоит из трех томов, Тегеран, 1372.

Кроме этих бесценных словарей, опубликованных в Иране, толковый словарь в двух томах «Фарханг-э забоне тоджики», составленный группой выдающихся ученых Института языка и литературы имени Рудаки Таджикской Академии Наук, стал незаменимым источником с точки зрения истории изучения лексики языка Низами и его характера. В словаре на таджикском языке дается разъяснения слов, словосочетаний, художествен-

ных выражений, идиом и др. использованных в стихах персоязычных поэтов разных народов, начиная с X до XX века, и в каждой главе в качестве наглядного примера даются соответствующие бейты определенного поэта. Здесь особое внимание привлекают жемчужины языка Низами – языковые единицы. В словаре количество таких языковых единиц больше 3000. Наряду с их значимостью с точки зрения изучения лексики языка произведений Низами, они также свидетельствуют об обширности и историчности его исследований.

По причине невозможности проведения исследований на основе всех перечисленных словарей, мы, для более детального и конкретного описания вышесказанного, решили воспользоваться примерами, взятыми из словаря Мухаммед Касыма Сурури «Маджма-уль-фурс» [12].

Бейты в словаре «Маджма-уль-Фурс», взятые из творчества Низами, как и в других словарях персидского языка, выступали в роли наглядного средства, разъясняющего слова, заимствованные из языка произведений поэта, что свидетельствует о широте возможностей стилистики словоупотребления с точки зрения лексикологии.

Прежде всего, в словаре «Маджма-уль-Фурс» количество бейтов, заимствованных из литературного наследия Низами, более трехсот. Слова, использованные в этих бейтах, обозначают географические названия, исторические имена, военные, бытовые, экономические термины, термины, связанные с различными религиозными сектами, с животноводством, ботаникой, музыкой, минералогией, а также включают в себя различные глаголы, словосочетания, такие образные выражения, как метафора и сарказм, художественные выражения и композицию. Наряду с тем, что они сами по себе интересны с точки зрения лексики персидского языка, они также привлекают внимание в связи с топонимикой, искусством, наукой, историей, бытом, экономикой и политической жизнью. И эти слова, использованные поэтом в своих произведениях, свидетельствуют о богатом филологическом наследии, необходимом при разностороннем изучении стран Востока.

К примеру, часть языковых единиц, собранных в словаре «Маджма-уль-фурс» и для наглядности и точности которых приведены примеры из бейтов Низами, – это названия городов, провинций, поселков, рек, гор и других географических объектов, которые приходят на помощь исследователю при изучении топонимики Ближнего Востока и Азербайджана в том числе.

Говоря о топонимических наименованиях, используемых в языке Низами и разъясненных в словаре «Маджма-уль-Фурс», сюда стоит добавить названия храмов огня огнепоклонников и святые места поклонения огня, расположенные в различных точках Востока. Так как когда-то эти храмы огня играли роль топонимик. Часть названий храмов огня, разъясненных в глоссарии «Маджма-уль-фурс», также позаимствованы из произведений Низами. Например:

Часть бейтов, перенятых из наследия Низами, употреблялись для разъяснения терминов, относящихся к

восточной музыке. Сюда относятся слова, связанные с названием мугамов, различными музыкальными инструментами, видами песен и др. Большой интерес вызывает разъяснение мугамов, известных на Востоке под названием «Си-ляхн», они бывают тридцати видов и отличаются друг от друга своеобразными качествами и ладами.

В своем труде «Маджма-уль-Фурс», автор двадцати из тридцати мугамов, привел примеры из Низами, что в очередной раз подтверждает значимость произведений Низами при изучении Восточной музыки.

Следует отметить, что в языке Низами достаточное количество заимствованных слов. Самые интересные из них – слова тюркского происхождения. В действительности эти слова, присущие родному языку поэта, считаются заимствованными, именно, из-за их употребления в произведениях поэта, написанных на персидском языке. В целом к словам тюркского происхождения, разъясненным в персоязычных словарях, написанных с использованием языка Низами, а также в словаре «Маджма-уль-фурс» в качестве примеров употребляются бейты Низами, что является интересным и значимым фактом с точки зрения тюркологии и обоснования национальной принадлежности поэта.

Словосочетания, сложные слова, частицы, глаголы и другие слова, встречающиеся в словаре «Маджма-уль-фурс», интересны как с точки зрения возникновения и развития слов в персидском языке, так и с позиции изучения лексической структуры языка Низами.

Известно, что обогащение и еще большая популяризация языка какого-либо поэта, сильно зависит от употребления в языке различных народных выражений, поговорок, пословиц и других афоризмов. Одновременно употребление этих языковых единиц правильно и к месту, а также мастерское использование возможностей языка требует от поэта ловкости, умения и таланта.

Что касается творчества Низами, тот факт, что он постоянно черпал вдохновение из неиссякаемого народного источника, подтверждается присутствием в его языке пословиц, поговорок, выражений. По этой причине лексикографы персидского языка очень часто обращались к его творчеству, извлекали из него пользу. Подтверждение этому мы можем также увидеть в словаре «Маджма-уль-фурс». Последняя часть «Истиарат», наряду с основной частью словаря «Маджма-уль-фурс» привлекает внимание своей востребованностью в лексикографическом разборе бейтов Низами. Здесь они играют роль бесподобного наглядного пособия для разъяснения метафор, поговорок, пословиц и идиоматических выражений.

Также следует отметить, бейты и предложения, заимствованные из персоязычной литературы в качестве наглядных пособий, не всегда указывают на первоначально-номинативное значение лексических единиц. Они также приводятся в качестве примеров к другим смысловым оттенкам слов. С этой точки зрения использование бейтов Низами вызывает особый инте-

рес. Включение этих примеров в словари дает основание говорить, что поэт широко использовал значения слов и в своих произведениях прекрасно передал их лексические возможности.

Языковые единицы, упомянутые в словнике словаря «Маджма-уль-фурс», дают основание утверждать, что из произведений Низами автор труда также приводил бейты, связанные с фонетическими особенностями слов. Слова, в течение истории, изменившие свою фонетическую оболочку и появившиеся в своей новой форме, дошли до современной эпохи лишь посредством письменных памятников. В этом смысле произведения Низами вызывают большой интерес как образцы и объекты множественного исследования. Поэтому средневековые и современные лексикографы широко использовали наследие Низами для фонетического разъяснения слов, приводили наглядные примеры.

Также следует отметить, что группа работ, значимых с точки зрения изучения лексической структуры языка Низами – это разъяснения и комментарии к переводам произведений автора на азербайджанский язык. В них приводятся пояснения к сложным словам, терминам, образам и образным выражениям, историческим и географическим названиям, легендарным и мифическим героям произведений поэта. В пояснении тонкостей языка поэта велики заслуги авторов разъяснений и комментариев к переводам произведений на азербайджанский язык, таких как Акрам Джафар, Мубариз Ализаде, Газанфар Алиев и др.

Хотя эти труды посвящены исследованию наследия Низами, в том числе его произведения «Искендернаме», биографии поэта, идеям и философским взглядам его произведений, художественным особенностям, анализу поэтических и лирических героев и др., здесь авторы также поверхностно коснулись понятия искусства слова, которое являлась фундаментом, основой таких факторов, как художественность, текучесть, недопущение повторений, компактность языка поэта, выразили ценные и интересные мысли по этому поводу. В этом отношении особое внимание привлекает монография Мамед Эмина Расулзаде «Азербайджанский поэт Низами» [11]. В ней автор наряду с другими вопросами, отдельно исследует тюркские слова, которые являются интересным пластом лексики поэта и дает словарь этих слов. Один из более поздних исследователей наследия поэта, академик Г. Араслы выступил со статьей «Народные слова, народные выражения и поговорки», куда кроме тюркских слов добавил группу афоризмов, нашедших свое отражение в языке поэта [4]. Такого рода исследовательские работы встречались и в более поздние периоды. С этой точки зрения особый интерес вызывает «Поэма «Искендернаме» Низами Гянджеви» А.Аббасова. Здесь автор косвенно и кратко рассматривает семантические и стилистические особенности некоторых художественных выражений упомянутой поэмы.

Из числа исследовательских произведений, значимых с точки зрения раскрытия значений художественных выражений Низами Гянджеви, стоит отметить

научную работу профессора Гуламхусейна Бекдили *محمدعلی بکدیلی* (“Образ Искандера в «Шахнаме» Фирдоуси и «Искендернаме» Низами») [6], опубликованную в Тегеране в 1991-м году. Хотя исследование лексики Низами с языковедческой точки зрения не являлось основной целью труда Гуламхусейна Бекдили, здесь приведены очень точные разъяснения.

Конечно, в разные годы было написано и опубликовано очень много исследовательских работ, посвященных жизни и творчеству Низами Гянджеви, его эпохе, его месту в науке и искусстве слова. Вместе с этим исследования различных аспектов языка самоотверженным мастером слова все еще оставались за пределами научной мысли. Хотя Низами и являлся философом и обладал всесторонними научными познаниями, он, прежде всего, был поэтом и мастером слова, таким, который использовал в нужной ему форме, в нужный ему момент, создавая на их основе новые слова и новые языковые единицы. Как и другие особенности языка Низами, исследование его лексической структуры, с одной стороны, привлекало внимание с точки зрения изучения искусства слова поэта, а с другой стороны, исследовало различные аспекты персидского языка в эпоху самого поэта. Таким образом, исследование языка произведений Низами – то же самое, что и исследование персидского языка XII века.

Критика языка Низами, в частности его лексики, возможна лишь тогда, когда в руках критика есть

научно-критические образцы трудов поэта. Радует тот факт, что в настоящее время есть очень много составленных на высоком уровне и основывающихся на достоверных критических образцах научно-критических текстов ко всем произведениям Низами, в частности к «Искендернаме». Автор этих строк примерно тридцать лет назад начал составлять словарь, основываясь на научно-критические тексты к произведению «Шарафнаме», составленные самоотверженным деятелем азербайджанской науки – академиком А.Ализаде и в 2009-2010-м годах опубликовал его в двух томах. Этот словарь, представленный широкой аудитории читателей двуязычен, и здесь значения языковых единиц, использованных поэтом, даны на азербайджанском языке и подтверждаются соответствующими бейтами Низами. Составление словаря приводит к такому выводу, что произведения Низами, в том числе «Шарафнаме», наполнены ценными фактами с точки зрения фонетики, морфологии, синтаксиса, лексики и лексикологии персидского языка XII века. Здесь с виртуозностью, присущей Низами, нашли свое отражение формирование интересных лексических групп с точки зрения стилистических особенностей художественного языка, смысловая связь одного с другим, другими словами, факторы, приводящие к увеличению количества смысловых оттенков слов. Это все очень интересно при исследовании как художественных, так и частно-стилистических особенностей языка поэта. И это является новым этапом в изучении лексики Низами.

Библиографический список

1. Абдул Рашид бин Абдулкафур Алхосейни Ал-татави. Словарь Рашиди. Тегеран: 1959.
2. Академия Наук Таджикской ССР. Фонд Рукописей, № рукописи: 1046.
3. Академия Наук Узбекской ССР. Институт Востоковедения. № рукописи: 1436.
4. Араслы Г. Низами и Азербайджанская народная литература. Низами Гянджеви (сборник статей). Баку: издательство АН Азерб. ССР, 1947.
5. Баевский С.И. Описание персидских и таджикских рукописей Института Народов Азии АН СССР. вып. 4, Москва: 1962.
6. Бигдели Г. Образ Александра в «Шахнаме» Фирдовси и «Искендернаме» Низами. Тегеран: 1991.
7. Институт азиатских народов. Санкт-Петербург, № рукописи: с-313 (4730).
8. Институт азиатских народов. Санкт-Петербург, № рукописи: б-477.
9. Капранов В.А. «Луqатифурс» Асади Туси и его место в истории таджикской (фарси) лексикографии. Душанбе: 1964.
10. Мухаммед бин Хиндушах Нахичевани. Сихах-ул-фурс. Тегеран: 1963.
11. Расулзаде М.А. Азербайджанский поэт Низами. Баку: Азернешр: 1991.
12. Сорур М.Г. Маджма-ул-фурс. Под редакцией Сиаги М.Д. I и II т. Тегеран: 1960-1962.

References

1. Abdul Rashid bins Abdulgafur Alhoseyni Al-tatavi. Dictionary of Rashidi. Tehran: 1959.
2. Academy of Sciences of the Azerbaijan SSR. Institute of search of manuscripts. Number of manuscript: b-2657.
3. Academy of sciences of Uzbekistan SSR. Institute of Orientalism. Number of manuscript: 1436.
4. Arasli H. Nizami and Azerbaijan people literature. Nizami Ganjevi (Collection of articles). Baku: publisher of Academy of Sciences of the Azerbaijan SSR, 1947.
5. Baevski S.I. Description of persian and tadjik manuscripts of institute of peoples of Asia of Academy of Sciences of the USSR. Vol. 4. Moscow: 1962.
6. Bigdeli Q. Image of Alexandr in the “Shaname” of Firdouvsi and “Iskendername” of Nizami. Tehran: 1991.
7. Institute of Asian’s peoples. Sankt-Peterurq. Number of manuscript: s-313 (4730).
8. Institute of Asian’s peoples. Sankt-Peterurq. Number of manuscript: b-477.
9. Kapranov V.A. “Luqati furs” by Asadi Tusi and his place in the history of tadjik (farsian) leksikography. Dyushambe: 1964.
10. Muhammad bin Hindushah Nahichevani. Sihah-ul-furs. Tehran: 1963.
11. Rasulzade M.A. Azerbaijanian poet Nizami. Baku: Azerneshr, 1991.
12. Soruri M.H. Majma-ul-furs. With reduction of Siagi M.D. Volume 1 and 2. Tehran: 1960-1962.

МИСИЕВА Л.А.

кандидат филологических наук, доцент, кафедра
второго иностранного языка, Дагестанский госу-
дарственный университет
E-mail: luizaah_83@mail.ru

MISIEVA L.A.

Candidate of Philology, Associate Professor, Department
of the second foreign language, Dagestan State University
E-mail: luizaah_83@mail.ru

ОБРАЗ ЖАДНОГО/НЕНАСЫТНОГО ЧЕЛОВЕКА В ЗЕРКАЛЕ АВАРСКИХ ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ THE IMAGE OF A GREEDY/ INSATIABLE MAN IN THE AVAR PAROEMIOLOGICAL UNITS

В статье в лингвистическом и лингвокультурологическом аспектах анализируются аварские паремиологические единицы, формирующие образ жадного/ненасытного человека. Рассмотрены коды культуры, с которыми соотносятся характеризующие паремиологические образы (в основном имеет место использование телесного и пищевого кодов культуры, что в силу обозначаемого признака жадности/ненасытности человека имеет свое обоснование). Обращается внимание на лексико-семантический состав паремиологических единиц, определяется его роль в формировании образа жадного человека и выражении национально-культурных коннотаций.

Ключевые слова: аварские паремиологические единицы, образ жадного/ненасытного человека, особенности лексического состава, коды культуры, национально-культурные коннотации, гендерные признаки.

The article analyses linguistic and linguocultural characteristics of the Avar gender paroemiological units with the concept "greedy/ insatiable man". The culture codes with characterized paroemiological images are studied (mostly the corporal and food culture codes are used because of the denoting indication of greedy/insatiable man). We pay attention to the lexico-semantic stock of paroemiological units, its role in the formation of image of a greedy man and in expression of national and cultural components.

Key words: The Avar gender paroemiological units, an image of greedy/ insatiable man, special features of word stock, the codes of culture, national and cultural components, gender indications.

Аварские паремиологические единицы, в отличие от фразеологических, в лингвистическом и лингвокультурологическом аспектах изучены недостаточно. Образ жадного человека рассмотрен в кандидатской диссертации Н.П.Идрисовой на материале фразеологических единиц аварского языка [4]. Гендерные аварские фразеологические единицы, ориентированные на человека, в сопоставлении с английскими рассматриваются в диссертационной работе Л.А.Мисиевой [7].

Ряд публикаций посвящен анализу различных концептов, выражаемых аварскими паремиологическими единицами. Так, например, в лингвистическом и лингвокультурологическом аспектах рассмотрены паремии, актуализирующие концепты «время» [8; 3], «Родина» [9], «смерть» [10]; в лингвокультурологическом аспекте исследованы аварские компаративные паремиологические единицы [1], рассмотрен вопрос о роли морфологосинтаксического состава аварских паремиологических единиц как средства формирования паремиологических образов [6]

Из научных работ, имеющих непосредственное отношение к вопросам, поднимаемым в данной статье, следует отметить статью С.Ц.Магадовой, посвященную проблеме отражения образа *щедрого* и *жадного* человека в лакских фразеологических единицах [5]. В этой работе, в частности, отмечается, что лексический состав фразе-

ологических единиц, характеризующих *жадного* и *щедрого* человека, может иметь национально-культурную специфику, связанную с особенностями эмоционально-интеллектуального освоения носителями данного языка окружающей действительности» [5].

Исследование роли лексико-семантического состава паремиологических единиц в формировании образа жадного человека следует считать актуальной проблемой, так как такая проблема имеет не только собственно лингвистическую, но и лингвокультурологическую значимость: лексические составляющие паремиологических единиц могут быть наименованиями национально-культурных реалий и носителями национально-специфических коннотаций.

Аварские паремиологические единицы, отражающие образ жадного человека, не являлись предметом специального исследования. В связи с этим в данной статье рассматриваются особенности лексического состава характеризующих паремий. В статье внимание обращается также на коды культуры, с которыми соотносится фразеологический образ жадного/ненасытного человека, и символы, являющиеся культурными знаками языка.

Материалом для анализа послужили паремиологические единицы, собранные из сборника аварских пословиц и поговорок [2]. Паремиологические единицы в

целях сохранения внутреннего образа и демонстрации соответствующих национально-специфических коннотаций в основном даются в буквальных переводах. В необходимых случаях в квадратных скобках даются комментарии.

Прежде всего, следует отметить, что характеризующие аварские паремиологические единицы через ключевой компонент *чехь* «живот» соотносятся с телесным кодом культуры. Использование данного компонента, сопровождаемого различными определительными компонентами, приводит к формированию образа ненасытного (=жадного) человека, о чем свидетельствуют приводимые ниже примеры, в которых негативная оценка обозначаемого качества и коннотации усиливаются причастными компонентами в роли предикатов, употребленными вместо финитных глагольных форм. В предикативно характеризующей функции употребляются и прилагательные:

Чехь глорцланиги, бер глорцлупарев [прич.] «Хоть живот сыт, глаза голодные». *Чехь глорцларав* [прич.] – *бер бакъарав* [прич.], *рукъ бечедав* [прил.] – *рак мискинав* [прил.] «С сытым животом, но с голодными глазами, с богатым домом, но с бедным сердцем» (букв. «Живот [у которого] сытый – глаза [у которого] голодные, дом [у которого] богатый – сердце [у которого] бедное»). *Чохьол гурони мацл лъаларев* [прич.] *чадил гурони бицунарев* [прич.] «Только язык живота знающий/понимающий (=знает), только о хлебе рассказывающий (=рассказывает)». *Чехь бакъарав* [прич.], *рукъ мискинав* «Живот у которого голодный, дом у которого бедный». *Бер бакъарав* [прич.], *чехь бакъарав* [прич.], *чийар хларччида сахаватав* «Глаза у которого голодные, живот у которого голодный, у чужого подноса [с едой] проворный».

Как свидетельствует часть приведенных примеров, в формировании образа ненасытного человека одновременно принимают участие два соматизма – *чехь* «живот» и *бер* «глаз». При этом признак жадности через предикативно характеризующие определительные компоненты усиливается подчеркиванием именно ненасытности глаз: *бер глорцлупарев* «ненасытный» (букв. «глаза у которого ненасытные»), *бер бакъарав* «ненасытный» (букв. «глаза у которого голодные») и т.д. Интересно и то, что в усилительной функции употреблена форма единственного числа *бер* «глаз» вместо формы *берал* «глаза». Такое явление особенно характерно для паремиологических единиц разных (в том числе дагестанских) языков.

Несколько паремиологических образов построено на телесной метафоре, создаваемой парным употреблением соматизмов *чехь* «живот» и *мугъ* «спина»:

Мугъ сверунги чехь бугев «Даже на спине» (букв. «вокруг спины») *живот* имеющий» (образ усиливается количественной характеристикой). *Жинцаго квани, чехь унтулев, чияца квани, мугъ унтулев* «Сам ест [если] – *живот* болит, другой ест [если] – спина болит» (актуализируется образ «ни себе, ни другим»).

Некоторые из рассматриваемых паремиологи-

ческих образов строятся на основе противительных уступительных смысловых отношений, характеризующих логическим противоречием: [хотя] *живот насытился, глаза не насытились*; [хотя] *живот насытился, глаза голодные* и т.д.: ср. также: *Бикъун* [деепр.], *бер глорцлупарев* [прич.], *кванан* [деепр.], *чехь глорцлупарев* [прич.] «Украв (=хотя украл), глаз не насытился, поев (=хотя поел), живот не насытился».

Уступительно-противительные отношения могут быть выражены употреблением соответствующей формы уступительного наклонения глагола: *Чехь глорцланиги* [уступ.накл.], *бер глорцлупарев* [прич.] «Хоть живот насытился, [но] глаза голодные». Логическое противоречие, обозначаемое частями паремиологических единиц, приводит к образно-ассоциативному усилению качества ненасытности негативно характеризуемого лица.

Отдельные паремиологические единицы, отражающие образ жадного/ ненасытного человека, структурно и семантически организуются употреблением противопоставлений антонимического характера, что приводит к расширению коннотативных возможностей языковых средств в новых синтаксических условиях. Антонимические противопоставления могут носить и контекстуальный характер:

Чехь бакъарав, рукъ мискинав «Живот у которого голодный, дом у которого бедный». *Жиндирабго чехьаль кварав, чияраб бераль кварав* «Свое животом съел, чужое глазами съел». *Жинцаго квани, чехь унтулев, чияца квани, мугъ унтулев* «Если сам съест – живот болит, другой съест – спина болит» (в значении «ни себе, ни другим»). *Кванай къарияв, хлалтл хлалакъав* «Еда у которого жирная [=много ест], работа у которого худая [мало работает]. *Къарияб жинцаго куней, хлалакъаб росасе кьолей* «Жирное (=хорошее) сама ест, худое (=плохое) мужу отдает».

Имеет место логически мотивируемая соотносительность некоторых фразеологических образов ненасытного/жадного человека с пищевым кодом культуры:

Табклониб хинкл буклаго, харбиде вуссунарев «Пока есть хинкалы на подносе, о беседе забывает» (в усилительной функции для обозначения множественности использована форма единственного числа *хинкл* [вместо *хинклал* «хинкалы»]). *Хъабиниб рахъ буклаго, гъуд кодоса биччачлев* «Пока в кринке есть молоко, ложку из рук не выпускает».

Косвенно паремиологические образы жадного человека соотносятся с пищевым кодом культуры и через компоненты *кваназе* «есть», *хларччи* «поднос для еды», *бечлчлизе* «доить» [молоко], *бер* «глаза», *чехь* «живот» и т.д.:

Жиндирабго чехьаль кварав, чияраб бераль кварав «Свое животом ест, чужое глазами» (=съев свое, норовит съесть и чужое). *Кванай къарияв, хлалтл хлалакъав* «Еда у которого жирная [=ест хорошо], работа у которого худая [=работает плохо]. *Бер бакъарав, чехь бакъарав, чияр хларччида сахаватав* «Глаза [у которого] ненасытные, живот [у которого] ненасытный, у

чужого подноса [с едой] проворный». Хвараб глака бечлчларай «Подохшую корову подоившая» (паремиологический образ построен на основе принципа алогизма, что приводит к усилению национально-культурной коннотации).

На принципе алогизма, небывальщины построены отдельные паремиологические образы, соотносительные и с зооморфным кодом культуры. Достаточно часто такие паремиологические единицы характеризуются национально-культурными коннотациями, о чем свидетельствуют следующие паремиологические единицы:

Гладада жо теларилан хвараб глака бечлчларай [прич.] – букв. «Чтобы напрасно не оставлять [=чтобы получить выгоду], подохшую корову подоила». Хайир буклине хоноги клкларав [прич.], клклараги бечлчларав [прич.] «Чтобы польза была, яйцо сбрил и комара подоил».

Признак жадности в отдельных паремиологических образах ассоциативно пересекается с отсутствием достоинства, с никчемностью человека, с его низкими морально-нравственными качествами (чаще так характеризуются лица мужского пола, что говорит о значимости гендерного признака). Актуализация негативных образов лиц мужского пола мотивируется ментальностью носителей аварского языка, которые то, что прощают женщинам, не прощают мужчинам и соответствующие образы создают использованием языковых форм со значением осуждения. Отнесенность обозначаемого негативного качества к лицам мужского пола обычно обозначается употреблением в составе причастного предикативного компонента показателя **-в** первого [мужского] класса:

Боцлухъ глумру бичарав, чадиухъ намус бичарав

«Ради богатства жизнь продавший [=продал], ради хлеба достоинство продавший [=продал]». Чехъ сабабълун бетлер хвараб «Из-за живота [ненасытного] голову [=достоинство] потерявший [=потерял]». Чадихъ гъан бичарав, чохоца рехарав «За хлеб себя продавший [продал], из-за живота отвергнутый [окружающими]».

В таких паремиологических единицах выделены причастные предикатные компоненты, соотносительные в русских переводах с глаголами, выражают негативные коннотации, связанные, прежде всего, с отрицательной оценкой лиц мужского пола.

Проведенный анализ аварских паремиологических единиц, отражающих образ жадного/ненасытного человека, позволяет обобщенно отметить следующее.

Большинство анализируемых паремиологических единиц соотносится с телесным и пищевым кодами культуры, поддерживаемыми непосредственно или косвенно соответствующими лексическими составляющими. Функцию предикативно или определительно характеризующих компонентов выполняют в основном причастия и прилагательные, в составе которых гендерный признак актуализируется употреблением соответствующего показателя лица.

Категоричность негативных оценок и национально-культурных коннотаций поддерживается уступительно-противительными отношениями, употреблением противопоставлений антонимического характера и принципом алогизма (небывальщины), которым характеризуется обозначаемая ситуация. В ряде случаев многослойная модально-семантическая база аварских паремиологических единиц, отражающих образ жадного/ненасытного человека, определяется особенностями их лексико-семантического состава.

Библиографический список

1. Абдуразакова З.Г. Лингвокультурологическая характеристика аварских компаративных паремиологических единиц// Вестник Дагестанского государственного университета. Выпуск 3. Филологические науки. Махачкала, 2014.
2. Алиханов З. Аварские пословицы и поговорки. Махачкала, 1972 (на ав.яз.).
3. Алиханова Л.Г. Особенности лексико-грамматического состава аварских паремиологических единиц темпоральной семантики// Вестник Дагестанского государственного университета. Выпуск 3. Филологические науки. Махачкала, 2014. С.217-222.
4. Идрисова Н.П. Фразеологические единицы со значением качественной характеристики человека в аварском и английском языках: Автореферат ... дис. канд. фил. наук. Махачкала, 2006.
5. Магадова С.Ц. К вопросу о фразеологических образах «щедрый» – «скупой/жадный, ненасытный» в ласком языке (лингвокультурологическая характеристика)// Вопросы русского и сопоставительного языкознания. Вып. VI. Махачкала, 2012. С.47-50.
6. Магомедова А.Н. Морфолого-синтаксический состав аварских паремиологических образов как средство формирования паремиологических образов// Вестник Дагестанского государственного университета. Выпуск 3. Филологические науки. Махачкала, 2012. С.13-17.
7. Мисиева Л.А. Гендерная фразеология аварского языка в сопоставлении с английской: Автореферат дис. ... канд. филол. наук. Махачкала, 2008.
8. Самедов Д.С., Алиханова Л.Г. Наименования времен года в аварских паремиологических единицах, выражающих концепт «время»// Вестник Дагестанского государственного университета. Выпуск 3. Филологические науки. Махачкала, 2012. С.51-53.
9. Самедов Д.С., Магомедова А.Н. Концепт «Родина» в русских и аварских паремиологических единицах// Вопросы русского и сопоставительного языкознания. Выпуск VI. Махачкала, 2012. С.30-36.
10. Самедов Д.С., Магомедова А.Н. Концепт «смерть» в русской и в аварской языковых картинах мира (на материале русских и аварских паремиологических единиц)// Вопросы русского и сопоставительного языкознания. Выпуск VI. Махачкала, 2012. С.122-124.

References

1. Abdurazakova Z.G. Linguocultural characteristics of Avar comparative paroemiological units// Bulletin of Dagestan State University. 3d edition. Philological sciences. Makhachkala, 2014.

2. *Alihanov Z.* Avar proverbs and sayings. Makhachkala, 1972 (in Avar language).
 3. *Alihanova L.G.* Peculiarities of lexical and grammatical stock of Avar paroemiological units of temporal semantics. // Bulletin of Dagestan State University. 3d edition. Philological sciences. Makhachkala, 2014. Pp. 217-222.
 4. *Idrisova N.P.* Phraseological units with qualitative characteristics of a man in Avar and English languages: Candidate thesis in Philology: Makhachkala, 2006.
 5. *Magadova S.C.* To the question of phraseological images “generous” – “ungenerous/greedy, insatiable” in the Lakh language (linguocultural characteristics)//Problems of Russian and comparative linguistics. Edition VI. Makhachkala, 2012. Pp.47-50.
 6. *Magomedova A.N.* Morphological and syntactical stock of Avar paroemiological images as the means of forming paroemiological images. // Bulletin of Dagestan State University. 3d edition. Philological sciences. Makhachkala, 2012. Pp.13-17.
 7. *Misieva L.A.* Gender phraseology of the Avar language in comparison with English: Candidate thesis in Philology. Makhachkala, 2008.
 8. *Samedov D.S., Alihanova L.G.* Names of seasons in Avar paroemiological units expressing the concept “time” // Bulletin of Dagestan State University. 3d edition. Philological sciences. Makhachkala, 2012. Pp.51-53.
 9. *Samedov D.S., Magomedova A.N.* Concept “Motherland” in Russian and Avar paroemiological units// Problems of Russian and comparative linguistics. Edition VI. Makhachkala, 2012. Pp. 30-36.
 10. *Samedov D.S., Magomedova A.N.* Concept “death” in Russian and Avar language world pictures (on the material of Russian and Avar paroemiological units)// Problems of Russian and comparative linguistics. Edition VI. Makhachkala, 2012. Pp.122-124.
-
-

ОСИЛЬБЕКОВА Д.А.

доктор филологических наук, доцент, кафедра русского языка, Московский педагогический государственный университет
E-mail: osilbekova@list.ru

OSILBEKOVA D.A.

Doctor of Philology, Associate Professor, Department of Russian language, Moscow Pedagogical State University
E-mail: osilbekova@list.ru

КОМПЛЕКСНЫЕ ЕДИНИЦЫ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ И СЕМАНТИЧЕСКИЕ ГРУППЫ СЛОВ

COMPLEX UNITS OF WORD-FORMATION AND SEMANTIC GROUPS OF WORDS

Системная организация лексики и словообразования проявляется в возможности объединения слов с общим компонентом значения. В лексике они входят в лексико-семантические группы и семантические поля, в словообразовании – в комплексные единицы (словообразовательные типы, словообразовательные архитипы и словообразовательные категории). В статье рассматривается соотношение комплексных единиц словообразования с лексико-семантическими группами и семантическими полями.

Ключевые слова: словообразовательный тип, словообразовательный архитип, словообразовательная категория, лексико-семантическая группа, семантическое поле, функционально-семантическое поле.

The system organization of vocabulary and word-formation is manifested in the possibility of combining the words with a common semantic component. They constitute lexical-semantic groups and semantic fields in the vocabulary and integrated units (derivational types, derivational archetypes and derivational categories) in the word-formation. The article discusses the relationship of complex word-formation units with lexical-semantic groups and semantic fields.

Keywords: derivational type, derivational archetype, derivational category, lexical-semantic group, the semantic field, functional-semantic field.

Слова с общим компонентом значения могут быть объединены в семантические и структурно-семантические группы. Последние включают в себя производные слова и являются комплексными единицами словообразования. В соответствии с бинарной структурой производного слова комплексные единицы словообразования в русском языке делятся на две группы. По общности производящей основы они объединяются в словообразовательные пары, словообразовательные цепочки, словообразовательные парадигмы и словообразовательные гнезда; по общности словообразовательного средства (форманта) – в словообразовательные типы (СТ), словообразовательные архитипы и словообразовательные категории (СК). Эти три единицы второй группы соотносятся с такими семантическими объединениями слов, как лексико-семантическая группа (ЛСГ), семантическое поле (СП) и функционально-семантическое поле (ФСП). Рассмотрим эту взаимосвязь на примере имен существительных с локативным значением.

Словообразовательный тип, рассматриваемый большинством лингвистов в качестве основной комплексной единицы словообразования, традиционно понимается как структурно-семантическая схема построения производных слов, обладающая тремя видами тождеств: частеречной принадлежности производящего, форманта и словообразовательного значения.

СТ в первую очередь соотносится с лексико-

семантической группой – одной из главных единиц классификации лексики. Она представляет собой совокупность слов одной части речи, объединенных общим компонентом значения (общей категориально-родовой семой, или архисемой). Например, слова *спальня, детская, гостиная, столовая, кухня* объединены общей архисемой «помещение»; *завод, фабрика, мастерская, маслобойка, скотобойня, пекарня* – общей архисемой «предприятие»; *школа, училище, контора, редакция, прокуратура, распределитель, вытрезвитель* – общей архисемой «учреждение»; *амбар, хлев, сарай, шалаш, птичник, коровник* – общей архисемой «постройка»; *сад, огород, поле, поляна, цветник* – общей архисемой «участок земли, территория»; *чайник, солонка, кувшин, обувница, очечник, мыльница* – общей архисемой «вместилище».

СТ и ЛСГ имеют семантические отношения включения и пересечения. Отношения включения наблюдаются тогда, когда производные СТ относятся к одной лексико-семантической группе. Например, все отглагольные существительные с суффиксом *-льн(я)* называют место действия (мастерскую, помещение) и относятся к одной ЛСГ: *белильная, дубильная, копильная, красильная* и т.п. ЛСГ наименований предприятий шире по составу и включают в себя, помимо названных слов, непроизводные (заимствованные) слова (*компания, концерн, фабрика, фирма*) и производные различных СТ: слова с нулевым суффиксом (*завод, прииск, про-*

мысел), с суффиксами *-ени(е)* (заведение), *-л(о)* (дело в значении «промышленное или коммерческое предприятие»), сложения (*лесозавод, торфопредприятие, энергопредприятие*), сложносокращенные слова (*авиабаза, госпредприятие, леспромхоз, лесхоз, промпредприятие, ичп* «индивидуальное частное предприятие»), сложносуффиксальные слова (*крупорушка, маслобойка, лесопильня, солеварня*), субстантиваты (*мастерская, прачечная, столовая*). В ЛСГ названий предприятий выделяются отдельные подгруппы по гипосемам, отражающим тип семантической связи слова с его производящим: «предприятие, названное по признаку» (*авиабаза, автобаза, госпредприятие, промпредприятие*), предприятие, названное по объекту производства (*радиопредприятие, торфопредприятие, электропредприятие*), «предприятие, названное по действию» (*белильня, дубильня, копильня, бойня*), «предприятие, названное по действию и объекту действия» (*лесопилка, маслобойка, винокурня, скотобойня*), «предприятие, названное по действию и признаку действия» (*автомойка, химчистка*).

Однако чаще СТ соотносится с различными ЛСГ. Например, производные с суффиксом *-лк(а)* называют лицо – субъект действия (*гадалка, сиделка*), предмет – субъект действия (*напоминалка, мигалка, трещалка*), место действия (*курилка, раздевалка, читалка*), орудие действия (*брызгалка, вешалка, мазилка*).

Таким образом, частные значения (гипосемы) суффикса *-лк(а)* («лицо», «орудие», «помещение»), формирующие семантические подтипы СТ («лицо – субъект действия», «предмет – субъект действия», «место действия», «орудие действия»), являются архисемами слов, составляющих отдельные ЛСГ. При этом СТ имеет с лексико-семантическими группами отношения пересечения, поскольку последние включают в себя и слова других СТ, а также непроизводные слова.

Словообразовательный архитип

Термины «словообразовательный архитип» и «словообразовательный макротип» используются в лингвистике для обозначения единицы, включающей в себя несколько СТ с общим формантом и разными по частеречной принадлежности производящими. И.А. Ширшов дает следующее определение архитипа: «Словообразовательный архитип – это единица классификации словообразовательной системы, включающая в себя ряд типов с тождественным дериватором и характеризующаяся наличием у мотиваторов инварианта значения» [9]. Р.С. Манучаряном был предложен синонимичный термин: «Макротип имеет межтиповое значение, основанное на инварианте форманта, выступающего в двух и более словообразовательных типах» [6].

Словообразовательные архитипы, так же как и СТ, могут иметь с ЛСГ семантические отношения включения и пересечения, но архитипы представляют более крупные фрагменты ЛСГ. Например, относящиеся к одному архитипу отглагольные названия места действия

(*лежбище, пастбище, стрельбище*) и отсубстантивные названия места по предмету (*гнездовище, пожарище, овсище*) относятся к ЛСГ названий открытых участков пространства.

Словообразовательная категория – это совокупность синонимичных словообразовательных типов с общим словообразовательным значением, но с разными формантами. Общее словообразовательное значение предполагает отнесенность слов СК к одной части речи [5,10]. Для обозначения этой комплексной единицы используются также термины «словообразовательный тип» [2,8] и «дериватема» (совокупность функционально-тождественных словообразовательных типов) [3].

СК наименований места действия включает в себя отглагольные производные более 30 СТ. В ней четко выделяется ядро и периферия. Ядро категории составляют полностью синонимичные СТ существительных с суффиксами *-льн(я)* (*белильня, прядильня*) и сложные существительные с суффиксами *-льн(я)* (*шелкомотальня, шерстепрядильня*), *-н(я)* (*водогрейня, сыроварня*), *-ищ(е)/-лищ(е)* (*бомбоубежище, книгохранилище*), *-ниц(а)* (*грязелечебница, солеварница*), *-Ø* (*водораздел, сеновал*). Для этих СТ значение места действия является единственным. На периферии находятся частично синонимичные СТ, характеризующиеся тем, что локативное значение для них не является основным. Например, производные на *-л(о)* (*стойло и сверло*), *-н(я)* (*бойня и сводня*), *-ниц(а)* (*мельница и возница*).

Всю систему русского словообразования можно представить как совокупность словообразовательных категорий. Например, по нашим подсчетам, отсубстантивные суффиксальные существительные образуют примерно 112 СТ, входящих в следующие СК: названия лица – 56 СТ, названия животных – 18 СТ, названия места – 19 СТ, названия орудий – 6 СТ, названия веществ, материалов – 7 СТ, собирательные названия – 7 СТ, названия растений – 4 СТ.

СК соотносится с семантическим полем и функционально-семантическим полем. Существуют разные определения семантического поля, или лексико-семантического поля. Например, «группа слов одного языка, тесно связанных друг с другом по смыслу» [4] или «иерархическая структура множества лексических единиц, объединенных общим (инвариантным) значением и отражающая в языке определенную понятийную сферу» [7]. В одних определениях в СП включаются слова одной части речи, в других – слова разных частей речи. Более широким является понятие функционально-семантического поля – в него входят единицы разных уровней языка, имеющие общие семантические функции [1]. Объединяет все эти типы полей единство понятийной сферы.

Словообразовательные категории являются частью локативных СП и ФСП и представляют в них все производные имена существительные со значением места. Если под СП понимать объединение слов одной части речи, то СП локативных существительных в основном

составляют слова трех СК – отглагольных, отаггективных и отсубстантивных производных. Функционально-семантическое поле локативности включает в себя все языковые единицы с пространственным значением: существительные (*поле, комната, стадион, пашня*), прилагательные (*левый, центральный, верхний, далекий*), наречия (*близко, высоко, сбоку, внизу*), глаголы (*спуститься, поднимать, перейти, объехать*), местоименные наречия (*где, куда, откуда*), предлоги (*под, над, за, перед*), словообразовательные морфемы (*под-пол, лежбищ-е, раздевалк-а, зареч-ь-е*), синтаксические конструкции (например, придаточные предложения места).

При объединении многозначных слов в СК видны ее связи с другими словообразовательными категориями и разными СП. Например, многозначные существительные с нулевым суффиксом, имеющие значения действия и места этого действия (*вход, выход, переход*), относятся

к двум СК и двум СП. В своих пространственных значениях они входят в СК названий места действия и в СП локативных существительных, а в процессуальном значении – в СК имен действия вместе с существительными на *-к(а)* (*мойка, чистка*), *-ств(о)* (*озорство, сватовство*), *-аж* (*массаж, инструктаж*) и др., а также в СП процессуальности вместе с существительными и глаголами.

Таким образом, отношения комплексных единиц словообразования и семантических объединений слов во многом определяются значением словообразовательного форманта. Оно объединяет производные слова в словообразовательный тип, словообразовательный архитип и словообразовательную категорию и является в то же время общей семьей (архисемой) ЛСГ и дифференциальной семьей СП и ФСР.

Библиографический список

1. Бондарко А.В. Функциональная грамматика. Л.: Наука, 1984. 136 с.
2. Зенков Г.С. Принципы организации словообразовательных элементов в систему и возможности ее описания: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Краснодар, 1993. 49 с.
3. Зенков Г.С. Вопросы теории словообразования. Фрунзе: Изд-во Киргизского гос. ун-та, 1969. 165 с.
4. Караулов Ю.Н. Общая и русская идеография. М.: Наука, 1976. 356 с.
5. Манучарян Р. С. Проблемы исследования словообразовательных значений и средств их выражения (на материале сопоставления русского и армянского языков): автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Ереван, 1975. 53 с.
6. Манучарян Р.С. К терминологии словообразования// *Slavishe Wortbildung: Semantic und Kombinatorik*. Munster – Hamburg – London, 2002.
7. Новиков Л.А. Избранные труды. Т. 1: Проблемы языкового значения. М.: Изд-во РУДН, 2003. 672 с.
8. Огольцева Е.В. Иерархическая система метаединиц в словообразовании// Вестник Новгородского государственного университета. 1998. № 4. С. 123-129.
9. Ширишов И.А. Множественность словообразовательной мотивации в современном русском языке. Ростов-на-Дону: Изд-во Рост. ун-та, 1981. 224 с.
10. Dokulil M. Tvoření slov v češtině, 1. Praha: Academia, 1962. 263 s.

References

1. Bondarko A.V. Functional grammar. L.: Nauka, 1984. 136 p.
2. Zenkov G.S. Principles of organization of word-building elements to the system and the possibility of it's description. Abstract of candidate dissertation of Philology. Krasnodar, 1993. 49 p.
3. Zenkov G.S. Questions of word-formation theory. Frunze: Kirgiz State University Publisher, 1969. 165 p.
4. Karaulov Ju.N. General and Russian ideography. M.: Nauka, 1976. 356 p.
5. Manucharjan R. S. Problems of research of word-building meanings and their means of expression (based on comparison of the Russian and Armenian languages). Extended abstract of PhD dissertation (Philology). Erevan, 1975. 53 p.
6. Manucharjan R.S. About the terminology of word-formation: *Semantic und Kombinatorik*. Munster – Hamburg – London, 2002.
7. Novikov L.A. Selected works. Vol. 1: The problems of linguistic meaning. M.: Publisher of the Peoples' Friendship University of Russia, 2003. 672 p.
8. Ogolceva E.V. Hierarchical system of meta-units in the word-formation. Bulletin of the Novgorod State University. 1998. № 4. Pp. 123-129.
9. Shirshov I.A. The multiplicity of derivational motivation in modern Russian. Rostov-na-Donu: Publisher of the Rostov State University, 1981. 224 p.
10. Dokulil M. The word-formation in Czech. Vol. 1. Praha: Academia, 1962. 263 p.

УДК 81'322.4

UDC 81'322.4

ПОПКОВА О.В.

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

POPKOVA O.V.

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

**ДОСТОИНСТВА И НЕДОСТАТКИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОГРАММ-ПЕРЕВОДЧИКОВ СТУДЕНТАМИ
НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ В ХОДЕ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

**ADVANTAGES AND DISADVANTAGES OF TRANSLATION PROGRAMS USE BY THE STUDENTS
OF NONLINGUISTIC HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN THE PROCESS OF STUDYING
OF ENGLISH LANGUAGE FOR PROFESSIONAL COMMUNICATION**

В статье рассматриваются преимущества и недостатки использования программ-переводчиков студентами неязыковых вузов при изучении иностранного языка в сфере профессиональной коммуникации. Эффективность современных систем машинного перевода в этом процессе неоспорима. Однако участие в переводческой деятельности самого студента, выступающего в качестве редактора компьютерного перевода, исключить невозможно.

Ключевые слова: обучение, английский язык, русский язык, машинный перевод, редактирование, качество.

The article deals with the advantages and disadvantages of translation programs use by the students of nonlinguistic higher education institutions during studying of a foreign language for professional communication. The efficiency of contemporary systems of machine translation is indisputable in this process. However, participation of a student himself appearing as an editor of computer translation is impossible to suspend from the translation activity.

Keywords: teaching, English language, Russian language, machine translation, editing, quality.

В настоящее время процесс преподавания иностранных языков невозможно представить без Интернет-ресурсов и электронных средств. Обучение переводу в неязыковом вузе осуществляется в основном на базе профессионально ориентированных текстов. Усовершенствование систем машинного перевода на протяжении двух последних десятилетий привело к тому, что сейчас практически все студенты, изучающие английский язык в неязыковом вузе, активно пользуются электронными переводчиками – средствами для выполнения перевода человеком с использованием компьютера. Студенты зачастую не создают собственный перевод текстов, а лишь пытаются исправить машинный. Однако в неязыковых вузах отсутствует методическая система обучения редактированию последнего. В новейших исследованиях чаще анализируются вопросы эффективности машинного перевода, значительно меньше внимания уделяется проблеме обучения студентов работе с программами-переводчиками. В то же время все больше преподавателей, как отечественных, так и зарубежных, понимают значимость этого вопроса [1, 2, 3, 4].

В данной статье предпринята попытка рассмотреть преимущества и недостатки использования программ-переводчиков студентами неязыкового вуза при изуче-

нии ими иностранного языка в сфере профессиональной коммуникации.

Машинный перевод – это автоматический перевод, перевод текстов с одного языка на другой с помощью автоматических устройств. Современный машинный, или автоматический, перевод осуществляется с помощью человека, который должен предварительно обработать подлежащий переводу текст, участвовать в процессе перевода, упрощая текст и устраняя неоднозначный перевод, а также исправлять ошибки и недочеты в переведенном машинной тексте.

В настоящее время существует множество программ-переводчиков, которыми пользуются студенты: PROMT, Сократ, Google переводчик, Яндекс переводчик, ImTranslator, Pragma, Babylon, Xetranslator и другие. Все они имеют несколько неоспоримых преимуществ. Во-первых, использование машинного перевода способствует значительной экономии времени, позволяя перевести большие объемы текста за считанные секунды. Во-вторых, современные программы-переводчики постоянно совершенствуются, создаются целые программные комплексы, поэтому качество их перевода сейчас значительно выше, чем 10-15 лет назад.

Студенты, слабо владеющие английским языком, могут использовать машинный перевод, чтобы озна-

комиться с содержанием текста на английском языке и лучше в нем ориентироваться при выполнении заданий к данному тексту. В этом случае машинный перевод не требует тщательного редактирования. Электронные переводчики позволяют снизить языковой барьер слабо владеющих иностранным языком студентов, упрощают знакомство и коммуникацию с текстом оригинала.

Студентов необходимо научить технике работы с машинным переводом, а именно последовательному поиску в нем перевода незнакомых слов и словосочетаний с учетом смысла текста. Использование электронных переводчиков представляет интерес для студентов, которые занимаются переводом технических и других специальных текстов, содержащих отраслевые термины. Возможность пополнения словарей, имеющихся в электронном переводчике, позволяет наработать обширную словарную базу по конкретной специальности. Она упростит поиск трудных для запоминания слов и словосочетаний и, следовательно, увеличит скорость перевода. Машинный перевод дает студентам, обладающим профессиональными знаниями, возможность совершенствовать навыки перевода благодаря самостоятельному устранению ошибок, допущенных компьютером.

Среди положительных моментов использования студентами машинного перевода следует отметить возможность формирования автоматизированного навыка, связанного с поиском определенного слова, словосочетания или предложения при минимальной затрате времени, а также навыка преобразования грамматической формы слова в исходную с целью поиска ее перевода на другой язык.

Однако использование программ-переводчиков имеет и недостатки. Дело в том, что перевод – процесс комплексный, охватывающий все уровни языка: от распознавания графем до передачи смысла текста. Но практически все программы-переводчики осуществляют перевод только на уровне поверхностного синтаксиса. Возможно, ситуация изменится с развитием искусственного интеллекта: компьютер сможет переводить с одного языка на другой, когда научится думать, как человек. Но в настоящее время любой перевод, осуществленный при помощи машины, требует корректировки со стороны человека. Студенты же, использующие компьютерные переводчики, зачастую не пытаются вникнуть в смысл текста, не понимают грамматическую структуру предложения, значений отдельных слов, не проводят морфологический, синтаксический, семантический анализ слов, не стремятся пополнить свой словарный запас.

Качество машинного перевода зависит от тематики и стиля текста оригинала. Практика использования студентами электронных переводчиков показывает, что наилучшего качества можно достичь при переводе технических описаний, а также текстов, написанных в официально-деловом стиле. Гораздо хуже дела обстоят с переводом художественной литературы и текстов по истории и культуре. Электронный переводчик не в состоянии решить проблему передачи художественной

атмосферы оригинала, его авторского стиля, эмоциональной окраски, передать игру слов, особенно фразеологическую [2].

Чтобы достичь полного понимания текста, необходимо научить студентов выявлять смысл языковых единиц (слов и словосочетаний). Одной из проблем программ-переводчиков является неоднозначность перевода некоторых слов, в связи с этим перевод получается неточным, а иногда даже абсурдным. Студенты, злоупотребляющие электронными переводчиками, не умеют пользоваться словарями, в том числе электронными, позволяющими выбрать соответствующий перевод слова, исходя из контекста и тематической принадлежности текста.

При обучении работе с машинным переводом студентов, изучающих историю и культуру на английском языке, следует обращать их внимание на пласты лексики, отражающие культурно-исторические особенности народа-носителя языка. В исторических и культурологических текстах гораздо чаще, чем в технических, встречаются реалии, требующие объяснения со стороны человека-переводчика. Машинный перевод этих исторических национальных реалий зачастую оказывается абсурдным. Для корректного перевода национально-маркированных лексических единиц студентам можно предложить воспользоваться электронными лингвострановедческими словарями. Владение лексикой, отражающей культурные особенности носителей английского языка, помогает быстро ориентироваться в исторических текстах, находить нужную информацию, правильно понимать смысл текста.

Для перевода технических описаний с высокой повторяемостью словосочетаний система автоматизированного перевода работает значительно лучше. Однако даже в текстах, посвященных информационным технологиям, встречаются синтаксические структуры и лексические единицы, которые машина не может перевести корректно. Поэтому студентов, изучающих английский язык в сфере информационных технологий, также необходимо обучать редактированию машинного перевода.

Нередко студенты стремятся полностью заменить свою собственную работу по переводу текста машинным переводом. Но для осуществления качественного перевода необходимо тщательное редактирование и настройка системы перевода на конкретную предметную область. Большое значение имеет полнота словаря программы и возможность его дальнейшего расширения студентом, подробность грамматической информации, удобство программного обеспечения для постредактирования. На занятиях по английскому языку в сфере профессиональной коммуникации у студентов нужно развивать навыки редактирования машинного перевода.

При постредактировании профессионально ориентированного текста студент должен проверить правильность грамматики, синтаксиса и семантики, а также орфографии и пунктуации, удостовериться, что ни одна часть текста не была случайно добавлена или упущена, отредактировать несоответствующее или культурно

неприемлемое содержание, убедиться в правильности форматирования текста.

Для многих студентов редактирование машинного перевода является сложной задачей. Учащиеся выделяют следующие недостатки компьютерного перевода, требующие исправления человеком:

- отсутствие смысла в отдельных предложениях,
- неправильный выбор перевода некоторых многозначных слов,
- неправильный порядок слов,
- отсутствие согласования между отдельными членами предложения.

В то же время студенты отмечают и достоинства машинного перевода:

- экономия времени,
- корректный перевод отдельных частей текста,
- передача общего смысла текста.

Практика показывает, что переводы текстов с английского языка на русский, которые студенты делают с помощью программ-переводчиков, оказываются значительно качественнее переводов, осуществленных с русского языка на английский. Частично это связано с тем, что тексты на английском языке, являются оригинальными и выбираются преподавателем. В то время как тексты на русском языке, предназначенные для машинного перевода, студенты нередко составляют самостоятельно. Это относится в основном к творческим заданиям (например, охарактеризовать любимый период в истории или описать компьютер своей мечты). В студенческих эссе на русском языке нередко присутствуют орфографические, грамматические, синтаксические и лексические ошибки, слишком длинные предложения, двусмысленные слова, что, естественно, делает невозможным качественный электронный перевод. В связи

с этим следует обращать внимание студентов на необходимость грамотного составления текста, вводимого в программу-переводчик на русском языке.

Но даже если текст написан грамотно, грамматических ошибок в машинном переводе редко удастся избежать из-за различий в синтаксисе, в употреблении грамматических структур в русском и английском языках. Поэтому студентов необходимо учить узнавать грамматические явления, выявлять их место в синтаксической структуре, находить связь между словами и словосочетаниями, искать слова-маркеры, указывающие на смысловые, причинно-следственные и временные связи между предложениями.

Таким образом, современные системы машинного перевода являются незаменимыми помощниками при обучении студентов неязыкового вуза английскому языку в сфере профессиональной коммуникации. Эффективность этих систем в значительной степени зависит от их настройки на конкретную тематику, определенную лексику и набор грамматических средств в зависимости от предметной области переводимого текста. Электронные переводчики можно использовать в качестве словарей для поиска отдельных слов и фраз. Основные преимущества современных программ-переводчиков – простота в использовании и скорость перевода. Однако есть и минусы, которые проявляются в неточности перевода, неправильном согласовании членов предложения, невозможности отобразить языковые обороты и приёмы. Поэтому невозможно исключить участия в переводческой деятельности самого студента, выступающего в качестве редактора машинного перевода, достигающего полного понимания оригинального текста.

Библиографический список

1. Гаврилина И.С. Использование машинного перевода при обучении иностранным языкам в медицинском вузе // Фундаментальные исследования. 2009. №9. <http://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-mashinnogo-perevoda-pri-obuchenii-inostrannym-yazykam-v-meditsinskom-vuze>
2. Дакукина Т.А. Машинный перевод при обучении чтению оригинальных текстов http://library.udpu.org.ua/library_files/zbirnuk_nayk_praz/2013/2013_2_13.pdf
3. Mehmet Şahin Using MT post-editing for translator training <http://odel.irevues.inist.fr/tralogy/index.php?id=255&format=print>
4. Dorothy Kenny, Andy Way Teaching Machine Translation & Translation Technology: A Contrastive Study http://doras.dcu.ie/15830/1/Teaching_Machine_Translation_%26_Translation_Technology.pdf

References

1. Gavrilina I.S. Machine Translation Use in Foreign Languages Teaching in a Medical Higher Education Institution // Fundamental Studies. 2009. №9. <http://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-mashinnogo-perevoda-pri-obuchenii-inostrannym-yazykam-v-meditsinskom-vuze>
2. Dakukina T.A. Machine Translation in the Process of Teaching How to Read Original Texts // http://library.udpu.org.ua/library_files/zbirnuk_nayk_praz/2013/2013_2_13.pdf
3. Mehmet Şahin Using MT post-editing for translator training <http://odel.irevues.inist.fr/tralogy/index.php?id=255&format=print>
4. Dorothy Kenny, Andy Way Teaching Machine Translation & Translation Technology: A Contrastive Study http://doras.dcu.ie/15830/1/Teaching_Machine_Translation_%26_Translation_Technology.pdf

РЕТИНСКАЯ Т.И.

доктор филологических наук, доцент, зав. кафедрой
романской филологии, Орловский государственный
университет имени И.С. Тургенева
E-mail: tatret@mail.ru

RETINSKAYA T.I.

Doctor of Philology, Associate Professor, Head of the
Department of Romance Philology, Orel State University
named after I.S. Turgenev
E-mail: tatret@mail.ru

РЕГИОЛЕКТНЫЙ СЛОВАРЬ ИВА ЖИБО (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА «MOURIR IDIOT»)*

REGIONAL VOCABULARY OF YVES GIBEAU (BASED ON THE NOVEL "MOURIR IDIOT")

В статье анализируются элементы шампанского региолекта, включенные в роман писателя-областника. Применение алгоритма изучения регионализмов, извлеченных из текстов художественных произведений, позволяет охарактеризовать специфику функционирования комплекса территориально ограниченных в употреблении лексем, не входящих в лексическую систему французского литературного языка, и описать тенденции использования специфических лексических единиц в эстетической функции.

Ключевые слова: шампанский региолект, художественный текст, Ив Жибо, приемы текстуальной семантизации регионализмов, функции регионального языкового субстрата.

The paper discusses lexical units of Champagne regional dialects, used in the novel written by the local author. Algorithm of study regional vocabulary brought out from the texts of fiction makes possible to characterize specific features of functioning of the set of territorially limited in use lexemes, that are not included into the system of literary French, and to describe tendencies of their usage in esthetic function.

Keywords: Champagne regional dialect, text of fiction, Yves Gibeau, ways of textual sense realization of regional words, functions of regional language substrate.

*Посвящается 100-летию
со дня рождения Ива Жибо*

Регионализмы – одна из значимых констант французского регионального романа. Модель системного описания единиц регионального варианта национального языка в ткани художественного текста включает нижеследующие компоненты:

1. определение тематики произведения;
2. выявление семантических доминант;
3. характеристика концентрации и частотности регионализмов;
4. анализ приемов текстуального пояснения территориально ограниченных в употреблении лексем, не входящих в лексическую систему французского литературного языка, и определение их места в авторской и переданной речи;
5. описание функций регионализмов.

Методика полиаспектного исследования лексико-стилистической подсистемы в системе художественного произведения впервые предложена Э.М. Береговской [1]. Модель изучения регионализмов, извлеченных из текстов художественных произведений, применялась нами ранее при анализе элементов шампанского региолекта в сборнике рассказов Жозефа Крессо «Le Pain au lièvre», посвященного изображению французской де-

ревни начала XX века [2], и арденнских региональных лексем в романе Жана Рожиссара «Coline, le Meunier du Faÿs», повествующем о тяжелом труде жителей Арденн и знаковых составляющих их материальной и духовной культуры [3].

В нашей статье мы представляем результаты анализа лексических единиц шампанского региолекта, функционирующих в романе Ива Жибо (1916-1994) «Mourir idiot» [9].

1. Тематика анализируемого романа

Выбор романа «Mourir idiot» обусловлен использованием писателем – носителем шампанского региолекта – локально ограниченных в употреблении лексем для создания определенного стилистического эффекта, детерминируемого системой лингвистических и экстралингвистических факторов. В этом автобиографическом тексте рассказчик, описывая жизнь своей семьи, объясняет причины конфликта с матерью и отчимом, делится симпатией по отношению к своим бабушке и бабушке, двоюродным сестрам и крестной матери, имплицитно показывает свое неумение дорожить дружбой и любовью. С первых страниц романа читатель обращает внимание на то, что малая родина автора – провинция Шампань – его убежище, олицетворяющее дорогие сердцу детские воспоминания. Траектория

* Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта № 16-04-50078.

странствий главного персонажа включает прежде всего деревню Бузи (Bouzu), в которой он родился; в эту знаменитую винодельческую коммуну автор с большим удовольствием возвращался, если представлялся такой случай. В реестр населенных пунктов провинции, описанных в романе, И. Жибо включил и Реймс – историческую столицу Шампани. Насыщение своего произведения региональными лексемами, использование обозначенного языкового субстрата в качестве средства, позволяющего воссоздать речевой портрет местных жителей, являются отличительными чертами идиолекта писателя-областника. Регионализмы, используемые в анализируемом тексте служат средством индивидуализации автора, с одной стороны, и типизируют речь персонажей – носителей регионального варианта французского языка, с другой стороны.

II. Специфика региолектного словаря

II.1. Семантические доминанты

Словарь регионализмов представленного романа И. Жибо состоит из 43 единиц¹, которые дают 104 словоупотребления. К региолектному источнику шампанский автор обращается для описания жизни сельскохозяйственных рабочих, характеристики характера и вредных привычек человека, изображения нравов и обычаев сельских жителей. Семантические доминанты «Человек», «Крестьянский труд» и «Крестьянский быт» эмоционально заряжены: субъект и объект номинации имеют резко выраженную позитивную или негативную коннотацию.

II.2. Концентрация и частотность регионализмов

Одними из важных критериев характеристики регионализмов являются критерии концентрации и частотности региональных единиц в художественном произведении. Анализ специфического лексического фонда показывает, что И. Жибо вводит локально ограниченные в употреблении единицы в малой концентрации (1 регионализм: 500 до 1000 слов). В нижеследующей таблице представим частотные единицы анализируемого словаря.

№ п/п	Регионализм	Количество словоупотреблений
1.	gamin n.m. 'сын'	38
2.	péteux adj. ou n. 'боязливый', 'стыдливый'	5
3.	galvauder v.i. 'слоняться'	4
4.	goutte n.f. 'водка'	3
5.	niqedouille adj. ou n. 'глупый'	3
6.	ouette interj. 'увы'	3
7.	revoyure / à la revoyure ! loc. 'до свидания!'	3
8.	afûtiaux n.m.pl. 'предметы, не представляющие ценности'	2
9.	asteur (à c't' heure) adv. 'теперь'	2
10.	bouillasse n.f. 'грязь'	2
11.	conte n.m. 'вымышленная история'	2

12.	écurie n.f. 'стойло'	2
13.	éteules n.f.pl. 'стерня'	2
14.	maître d'école n.m. 'учитель начальных классов'	2
15.	menteries n.f.pl. 'ложь'	2
16.	menue-paille n.f. 'мякина'	2
17.	saint-frusquin n.m. 'набор различных предметов'	2

II.3. Способы семантизации региональных лексем и определение их места в авторской и переданной речи

Одной из характеристик индивидуального стиля И. Жибо является применение разнообразных способов текстуального пояснения локально ограниченных в употреблении лексем. Рассказчик-повествователь использует такие формы инкорпорации регионализмов в ткань художественного текста, как *прямой (контекстуальный) метод введения лексических единиц, расшифровка через перифраз, подробное толкование, параллельное использование регионализма и нормативной лексемы*. В отдельных случаях автор применяет *указание на специфический вокабуляр* или сочетает этот прием с одним из перечисленных способов текстуального декодирования локальных лексем. Нижеследующая таблица отражает основные средства семантической текстуализации единиц регионального языкового субстрата.

№ п/п	Способ введения и семантизации регионализмов	%
1.	прямой (контекстуальный) метод	83
2.	сочетание семантической текстуализации регионализмов с указанием на специфический вокабуляр	8
3.	подробное толкование	3
4.	расшифровка через перифраз	3
5.	указание на специфический вокабуляр	2
6.	параллельное использование регионализма и нормативной лексемы	1

Как показывают данные таблицы, более трети регионализмов И. Жибо вводит посредством *прямого метода инкорпорации лексем*:

- J'avais froid, je pouvais plus *arquer*, décoller mes gros souliers de la terre [9, 92] (*arquer* v.i. 'идти').
- Ça empêchait d'aller à l'école, l'inondation. Et même encore après à cause de la *bouillasse* [9, 125] (*bouillasse* n.f. 'грязь').
- Là, mon père s'est interposé. Y avait des limites il a proclamé en retrouvant d'un coup son vrai ton d'adjutant. C'était déjà trop qu'on l'ait mis *brindezingue*. Comment il allait se battre maintenant [9, 235] (*brindezingue* adj. 'пьяный')?
- <...> un tas d'appareils que j'avais en mémoire, les extirpateurs, les *canadiens*, les brabants, et qui n'étaient plus que de la ferraille derrière les hangars [9, 104] (*canadien* n.m. 'борона').
- A l'écart pour pas gêner le monde, je l'ai regardé de tous mes yeux l'homme fouiller de son bras sanglant et tirer après avec d'autre, et le poulain sortir, luisant, gluant, puis chambouler un moment avant de s'écrouler sur la paille [9,

55] (*chambouler* v.i. 'идти неровной походкой').

- On répond aux larmes par des gueulantes. Il arrive qu'on en sente une soi-même, prête à *choir* la porte claquée [9, 178] (*choir* v.i. 'падать').

- Il l'avaient, les uns et les autres, arpenté en tous sens le champs de manœuvres, le nez bas, comme des glaneurs ou des *démarieurs* aux betteraves. [9, 237] (*démarieur* n.m. 'тот, кто прореживает всходы').

- <...> allongés à demi dans les *éteules* ou adossés à une meule ou à un cavalier on se refaisait du courage [9, 71] (*éteules* n.f.pl. 'стерня').

- On sortait des litres de vin et de *frênette* des carnassières, le restant de viande et de lard cuit de la soupe aox choux, les marolles qui sentait de loin [9, 71] (*frênette* n.f. 'настойка из листьев ясеня').

- – *Galvaude ! Galvaude !* il avait conclut le jour du sermon. Tu perdras rien pour attendre [9, 115] (*galvauder* v.i. 'слоняться').

- Le *gamin* de la Louise il en perd pas une... [9, 62] (*gamin* n.m. 'сын').

- Mais quand l'adjudant, têtû, finit par oublier la boulangère et le vilain coup que je leur avais joué à tous les deux, finit, en même temps par accepter de pas la foutre dehors son pied au cul, la *gendresse* sans dot boniche et pas française, on avait une fois de plus fait les malles, changé de commerce et de clientèle [9, 180] (*gendresse* n.f. 'невестка').

- Pour les rafraîchir un brin ou soigner les coupures, chaque fois qu'il buvait la *goutte* il y versait le fond du verre et les frottait un bon coup [9, 71] (*goutte* n.f. 'водка').

- Un matin, j'ai ouvert les yeux alors qu'elle était accroupie, à passer la *loque* sur le carrelage [9, 149] (*loque* n.f. 'половая тряпка').

- Un parent de loin à nous, un jeune, qui était, on a pensé, assis sur les brancards, et qui a loupé son coup en sautant pour *serrer la mécanique* à cause de la pente [9, 70] (*mécanique* n.f. / *serrer la mécanique* loc. 'тормозить').

- Tout en mastiquant et en buvant ça discutait dea heures et des heures à la table, des fermes et des récoltes, des animaux et du prix du blé, de la politique un peu, des députés qui se la coulaient douce et se foutaient bien de leurs promesses, de Nungesser et Coli qu'on avait dit qu'ils étaient arrivés en Amérique et que c'était des *menteries* comme tout ce qu'il y a dans les journaux. [9, 61-62] (*menteries* n.f.pl. 'ложь').

- J'étais chargé, tous les jours après l'école, d'aller en prendre une pleine brouette au silo, d'en bien refermer l'entrée à cause du gel, de les passer dans le coupe-racines pour en faire des lamelles en tournant une roue énorme, un supplice crevant encore, d'y ajouter de la *menue-paille*, et de donner ça, la mêlée, à bouffer aux vaches [9, 52] (*menue-paille* n.f. 'мякина').

- Lui, le maître d'école, avec sa petite moustache et ses lunettes élégantes à monture dorée, sa taille courte aussi, ils le jugeaient prétentieux et *niquedouille* à la fois [9, p. 54] (*niquedouille* adj. ou n. 'глупый').

- – Mais papa, j'ai essayé de dire, je dois quand même m'arranger, me laver un peu...

- – *Ouette !* [9, 171-172] (*ouette* interj. 'увы').

- J'ai encore fait demi-tour, aussi *pêteux*. Écrasé de respect [9, 39] (*pêteux* adj. ou n. 'боязливый', 'стыдливый').

- Les cousins *avaient de quoi* et mon père en profitait pour sa petite moisson [9, 71] (*quoi / avoir de quoi* 'быть богатым').

- Quand on se quittait, qu'on retournait chacun chez soi la panse pleine, c'était la séance d'embrassades. « *A la revoyure !* » ils se disaient tous d'une famille à l'autre [9, 63] (*revoyure / à la revoyure !* loc. 'до свидания!').

- Que grâce à lui j'avais eu de l'instruction gratuite pour me permettre justement de profiter d'une retraite, il y revenait, que les paysans, eux, auraient bien méritée. Et que sans ça personne pouvait savoir ce que je serais devenu à c't'heure. Un moins que rien, *si ça tombe...* [9, 85] (*tomber / si ça tombe* loc. 'случайно', 'в случае необходимости').

- Après le bradeur de condiments et son limier il est arrive une fille, qui *a toqué* doucement, timide [9, 34] (*toquer* v.i. 'постучать в дверь').

- On nous offrait la goutte ou un petit cassis dans des verres que la cousine *torchait* du pan de son tablier [9, 84] (*torcher* v.t. 'вытирать').

Все регионализмы, фигурирующие в произведении без текстуального пояснения, включены в категорию «общий региолект». Большая часть такого рода слов относится к группе панрегиональных лексем, входящих в активный словарный запас региолектофона. Проведенные анкетирование и интервьюирование² с использованием метода интроспекции показывают, что носители шампанского региолекта понимают и/или употребляют некодифицированные лексические единицы исследованного нами произведения.

К *подробному толкованию и расшифровке через перифраз* И. Жибо прибегает при декодировании регионализмов, сосуществующих с единицами общенационального фонда, и лексем, обозначающих региональные реалии, не отраженные в общенациональном фонде и перешедшие в разряд историзмов или архаизмов:

- De mon presbytère, aujourd'hui, je les vois les hommes et les femmes et les femmes entre elles en se croisant sur la place, ou les occasions d'obsèques et de bamboulas surtout, s'accoler machinalement deux coups à droite deux coups à gauche, l'œil dans le vague, pas dégoûtés des odeurs. J'en connais qui ne peuvent pas se souffrir des gens, et qui sacrifient aux *lècheries*. Des baisers de Judas aurait dit mon grand-père [9, 63] (*lècheries* n.f.pl. 'показные обнимания').

- J'étais chargé, tous les jours après l'école, d'aller en prendre une pleine brouette au silo, d'en bien refermer l'entrée à cause du gel, de les passer dans le coupe-racines pour en faire des lamelles en tournant une roue énorme, un supplice crevant encore, d'y ajouter de la *menue-paille*, et de donner ça, la mêlée, à bouffer aux vaches [9, 52] (*mêlée* n.f. 'корм скоту в стойле').

- Mes parents s'apprêtaient à s'en retourner à Reims, pour plus faire la navette entre la boutique ou le garage et la maison du grand-père, et voilà que se présente un sergent avec le casque, le revolver ou ceinturon, une sacoche,

tout le *saint-frusquin* du guerrier [9, 156] (*saint-frusquin n.m.* ‘набор различных предметов’).

Незначительная часть локальных лексем эксплицирована посредством *параллельного использования регионализма и нормативной лексики и расшифровки через перифраз*:

- Quand l’adjudant me mettait au repos et qu’il y avait pas école je traînais chez les voisins, les parents qui l’étaient presque tous d’un bout à l’autre du village, dans leurs fermes, dans leurs *écuries* [9, 55] (*écurie n.f.* ‘хлев’).

- On ne dit pas du blé *pommé* quand il est mûr ou quasiment. On dit du blé épié [9, 103] (*pommé adj.* ‘налитой (о колосе)’).

- Ça variait guère, entre le pot-au-feu du dimanche que je tournais longtemps dans ma bouche, sec et filandreux, les navets en plus, et le mou accroché comme des ballons à la tringle du boucher qui se dégonflait au premier coup de couteau, que ma mère faisait mijoter dans les patates, et pas du tout une *ragougnasse* loin de là. On en raffolait tous à la maison [9, 59] (*ragougnasse n.f.* ‘невкусная еда’).

- Ma mère était aux cent coups, les *sangs retournés*, comme elle racontait plus tard aux grand-parents [9, 122] (*sangs n.m.pl.* / *avoir les sangs retournés* ‘быть потрясенным’).

Отдельного упоминания заслуживает такой метод текстовой семантизации, как *указание на специфический вокабуляр*, который может комбинироваться с обозначенными приемами:

- Les cousins et les cousines près de notre ferme aimaient bien rigoler. Surtout les cousines qui avaient sept ou huit ans plus que moi. *A c’t’heure* du moins, comme ils disaient dans leur français [9, 62] (*asteur (à c’t’heure) adv.* ‘теперь’ / *указание на специфический вокабуляр: comme ils disaient dans leur français* ‘как они говорили на своем французском языке’).

- Ça été une riche année, la dernière chez le grand-père avant qu’ils reprennent tout leur *berloquin*, comme disait ma mère <...> [9, 163] (*berloquin n.m.* ‘мебель, не представляющая ценности’ / *указание на специфический вокабуляр: comme disait ma mère* ‘как говорила моя мать’).

- Peut-être qu’ils pensaient comme mon père que c’était des *contes*, un mot à eux, des inventions sans queue ni tête [9, 77] (*conte n.m.* ‘вымышленная история’ / *расшифровка через перифраз + указание на специфический вокабуляр: un mot à eux* ‘их слово’).

- Avec la fourche à long manche je piquait les gerbes pour les donner à celui qui les rangeait sur la charette et je faisais avancer les chevaux entre les tas des *cavaliers* ou des *douzaines* comme disaient les paysans selon que le blé était mouillé ou pas, qu’on dressait les gerbes les unes contre les autres ou qu’on les échafaudait en étoiles [9, 70] (*cavalier n.m. (douzaine n.f.)* ‘сложенные в поле снопы’ / *расшифровка через перифраз + указание на специфический вокабуляр: comme disaient les paysans* ‘как говорили крестьяне’ + *параллельное использование регионализмов*).

- <...> je m’échappais de la maison, je trottai dans

les rues et les chemins, à la découverte. Comme un *galvaudeux*, disait le grand-père [9, 17] (*galvaudeux adj.* ‘бродяга’, ‘беспутный человек’ / *подробное толкование + указание на специфический вокабуляр: disait le grand-père* ‘говорил дед’).

- C’est elle aussi, la cousine, qui cuisait exprès pour moi, quand on était invité, une soupe, comme j’en ai jamais remangé, des petites boules de farine dans le lait sucré. Des *grumelets*, elle appelait ça, et qu’elle était unique à faire dans le pays [9, 61] (*grumelet n.m.* ‘каша’ / *подробное толкование + указание на специфическое употребление в речи посредством глагола appeler* ‘называть’).

- L’instituteur, le *maître d’école*, disaient les gens du pays, paraissait content de m’avoir, même si je le dépassais d’une tête [9, 52] (*maître d’école n.m.* ‘учитель начальных классов’ / *параллельное использование регионализма и общестандартной лексики + указание на специфический вокабуляр: disaient les gens du pays* ‘говорили местные жители’).

- Et j’étais délicat, j’avoue. Un « *nareux* », disait mon grand-père, du patois à lui, quand, par exemple, j’aimais pas boire derrière dans le bol de quelqu’un [9, 51] (*nareux adj. ou n.* ‘придирчивый’ / *подробное толкование + указание на специфический вокабуляр: disait mon grand-père, du patois à lui* ‘как говорил дедушка на местном наречии’).

- En se surveillant cette fois, mieux qu’à ma communion, pour pas se retrouver *schlass* comme il disait et choquer les beaux-parents [9, 174] (*schlass adj.* ‘пьяный’ / *указание на специфический вокабуляр: comme il disait* ‘как говорил он’).

Регионализмы фигурируют не только в переданной, но и в авторской речи. Тем самым И. Жибо подчеркивает важность этого языкового субстрата, который конкретизирует эпоху и транслирует отношение к землякам. Роман «Mourir idiot» – результат авторской рефлексии над своей судьбой, веками жизни своей семьи и местных жителей.

II.4. Функции регионализмов

Рассмотрение регионального компонента романа приводит к заключению о том, что региолект выполняет три важные функции: парольную, репрезентативную и солидаризирующую. В качестве вторичных функций регионализмов в художественном тексте отнесем нижеследующие:

1. прагматическую функцию, заключающуюся в придании значимости региональной форме существования языка и территории, на которой она функционирует;

2. функцию сохранения «нематериального культурного наследия» («*patrimoine culturel immatériel*»).

Обилие в представленном романе региолекторецептивных реалий, обращение к лексическому фонду региолекта с целью замещения денотата, отсутствующего в общестандартном лексическом репертуаре, эмоционально-оценочная окраска регионализмов являются константами творчества шампанского автора, главными маркерами его стиля.

Примечания

1. Анализ регионализмов, включенных в ткань художественного текста, осуществлен на основе детального изучения восьми лексикографических источников [4; 6; 7; 8; 10; 11; 12; 13] и «Лингвистического и этнографического атласа провинций Шампань и Бри» Анри Бурсело [5].

2. В анкетировании и интервьюировании приняли участие 7 информантов, проживающих в регионе Эльзас-Шампань-Арденн-Лотарингия (департаменты Марна и Верхняя Марна).

Библиографический список

1. *Береговская Э.М.* Социальные диалекты и язык современной французской прозы. Смоленск: СГПИ, 1975.
2. *Ретинская Т.И.* Функционирование регионализмов в художественном тексте (на материале сборника рассказов Жозефа Крессо «Le Pain au lièvre») // Ученые записки Орловского государственного университета. 2014. № 1 (57). С. 276-279.
3. *Ретинская Т.И.* Авторский постраничный комментарий как прием текстуальной семантизации региональных лексем // Риторика и Лингвистика. Смоленск: СмолГУ, 2015. Вып. 11. С. 295-299.
4. *Bèsème-Pia L.* Lexique du paysan et du vigneron champenois. Rethel : J.-L. Binet, 1994.
5. *Bourcelot H.* Atlas linguistique et ethnographique de la Champagne et de la Brie. – Vol. IV. Animaux sauvages – Activités humaines. – Édition mise au point par M. Tamine, professeur à l'Université de Reims – Champagne-Ardenne avec le concours de M.-R. Simoni-Aurembou, directrice de recherche honoraire au CNRS. P. : Éds du CTHS ; Langres : Éds Dominique Guéniot, 2012.
6. *Conreau J.-C., Rasselet C.* Janvry – Germigny. Les mots oubliés. Reims : Éds Guerlin-Martin & Fils, 1998.
7. *Daunay J.* Parlers de Champagne. – Langres – Saints-Geosmes : Dominique Guéniot Éditeur, 1998.
8. *Façons de parler en Champagne.* Travaux du comité du folklore champenois. Vol. VIII. Châlons-sur-Marne : Imprimerie Paquez et Fils, 1979.
9. *Gibeau Y.* Mourir idiot. P. : Éds du Club France Loisirs avec l'aurisation des Éds Calmann-Lévy, 1988.
10. *Philipponnat G.* Le parler champenois. Recueil des mots particuliers aux vigneron champenois suivi des surnoms donnés aux habitants des communes viticoles. – Aÿ-Champagne : Imprimerie Plantet, 1979.
11. *Recherches sur l'histoire du langage et des patois de Champagne* par Prosper Tarbé. Collection dirigée par M.-G. Micberth. – Vol. 2. – P. : Le livre d'histoire-Lorisse, 2010.
12. *Rota S.* Recueil de beaux mots et expressions de la Champagne d'après « Le Patois champenois » de Prosper Tarbé. – Reims : Éds du Coq à l'Âne, 2007.
13. *Tamine M.* Le parler de Champagne. – P. : Christine Bonneton Éditeur, 2009.

References

1. *Beregovskaya E.M.* Social dialects and the language of modern French prose. Smolensk: SSPI, 1975.
2. *Retinskaya T.I.* Functioning of regionalisms in the fiction text (on the material of Joseph Cressot's storybook «Le pain au lièvre») // Scientific notes of Orel State University. 2014. № 1 (57). Pp. 276-279.
3. *Retinskaya T.I.* Author's page comment as a method of textual semantization of regional lexemes // Rhetoric and Linguistics. Smolensk: SSU, 2015. Vol. 11. Pp. 295-299.
4. *Bèsème-Pia L.* Lexique du paysan et du vigneron champenois. Rethel: J.-L. Binet, 1994.
5. *Bourcelot H.* Atlas linguistique et ethnographique de la Champagne et de la Brie. – Vol. IV. Animaux sauvages – Activités humaines. – Édition mise au point par M. Tamine, professeur à l'Université de Reims – Champagne-Ardenne avec le concours de M.-R. Simoni-Aurembou, directrice de recherche honoraire au CNRS. – P. : Éds du CTHS ; Langres : Éds Dominique Guéniot, 2012.
6. *Conreau J.-C., Rasselet C.* Janvry – Germigny. Les mots oubliés. Reims : Éds Guerlin-Martin & Fils, 1998.
7. *Daunay J.* Parlers de Champagne. Langres – Saints-Geosmes : Dominique Guéniot Éditeur, 1998.
8. *Façons de parler en Champagne.* Travaux du comité du folklore champenois. – Vol. VIII. – Châlons-sur-Marne : Imprimerie Paquez et Fils, 1979.
9. *Gibeau Y.* Mourir idiot. P. : Éds du Club France Loisirs avec l'aurisation des Éds Calmann-Lévy, 1988.
10. *Philipponnat G.* Le parler champenois. Recueil des mots particuliers aux vigneron champenois suivi des surnoms donnés aux habitants des communes viticoles. Aÿ-Champagne : Imprimerie Plantet, 1979.
11. *Recherches sur l'histoire du langage et des patois de Champagne* par Prosper Tarbé. Collection dirigée par M.-G. Micberth. – Vol. 2. – P. : Le livre d'histoire-Lorisse, 2010.
12. *Rota S.* Recueil de beaux mots et expressions de la Champagne d'après « Le Patois champenois » de Prosper Tarbé. Reims : Éds du Coq à l'Âne, 2007.
13. *Tamine M.* Le parler de Champagne. P. : Christine Bonneton Éditeur, 2009.

УДК 861.161.1

UDC 861.161.1

СТАРЫГИНА Н.Н.

доктор филологических наук, профессор, кафедра социальных наук и технологий, Поволжский государственный технологический университет

E-mail: starigina@yandex.ru

МИХЕЕВА И.Н.

кандидат филологических наук, начальник отдела аспирантуры и докторантуры, Марийский государственный университет

E-mail: asp_doc@marsu.ru

ПЕРШИНА М.А.

кандидат филологических наук, доцент, кафедра иноязычной речевой коммуникации, Марийский государственный университет

E-mail: marja8362@mail.ru

БЕРЕЗИНА О.С.

соискатель, кафедра филологии и журналистики, Марийский государственный университет

E-mail: o-beryuza@mail.ru

STARYGINA N.N.

Doctor of Philology, Professor, Department of social sciences and technologies, Volga State Technological University

E-mail: starigina@yandex.ru

MIKHEEVA I.N.

Candidate of Philology, Head of the Department of Postgraduate Education, Mari State University

E-mail: asp_doc@marsu.ru

PERSHINA M.A.

Candidate of Philology, Associate Professor, Department of Foreign Language Communication, Mari State University

E-mail: marja8362@mail.ru

BEREZINA O.S.

Researcher, Department of Philology and Journalism, Mari State University

E-mail: o-beryuza@mail.ru

КОНТЕКСТУАЛЬНАЯ ПОЭТИКА КАК ПРЕДМЕТ ИЗУЧЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Н.С. ЛЕСКОВА)

CONTEXTUAL POETICS AS AN OBJECT OF STUDY (ON THE EXAMPLE OF WORKS BY N.S. LESKOV)

В результате исследования выявлено, что контекстуальная парадигма творчества Н.С. Лескова включает такие формы представленности контекста, как символика, концептосфера, интертекст, авторский витальный текст, локальный текст. В арсенале поэтических средств, образующих формы представленности контекстуального содержания в произведениях Н. Лескова, – образ-символ, концепт, интертекстема, мотив, пейзаж, культурная универсалия.

Ключевые слова: контекст, контекстуальная поэтика, контекстуальная парадигма, контекстуальная компетентность, Н.С. Лесков.

The results of the research reveal that the contextual paradigm of the N.S. Leskov's literary works includes such forms of contextual representation as the system of symbols, the concept sphere, intertext, author vital text, local text. Among the poetical means which create the forms of representation of the contextual contents in N.S. Leskov's works there are an image-symbol, concept, intertexteme, motive, landscape, and cultural universal.

Keywords: context, contextual poetics, contextual paradigm, contextual competence, N.S. Leskov.

1. Контекстуальная поэтика художественного произведения

Контекст представляет собой специфическое художественное пространство (или «контекстуальное пространство»), включающее а) содержание, формируемое автором в пределах его контекстуальной (культурологической) компетентности; б) контекстуальную поэтику [9].

Рассматривая контекстуальную поэтику как систему, мы выделяем три уровня. Первый уровень контекстуальной поэтики – уровень поэтических приемов, с помощью которых автор включает в текст внеположное ему содержание, а именно: аллюзия, цитата, реминисценция, антропоним, топоним, названия произведений искусства и др. Второй уровень контекстуальной поэтики образуют поэтические средства, такие как симво-

лы, социокультурные или литературные универсалии, мифологемы, концепты, идеологемы, интертекстемы, образы-понятия, образы-эмблемы и др., представляющие в тексте мир общих понятий и идей. Третий уровень контекстуальной поэтики – формы представленности контекстуального содержания: межкультурное пространство, символическое поле, интертекст, «арттекст» (текстуальное явление, образованное за счет включения в текст музыкальных или художественно-образовательных образов, деталей, мотивов и др.), концептосфера, локальный текст, авторский витальный текст (под авторским витальным текстом, или авторской витальностью, мы понимаем совокупность жизненных реалий: идей, событий, явлений, людей и пр., представленных в тексте). Формы представленности

контекстуального содержания образуются автором за счет включения поэтических средств и использования тех или иных поэтических приемов. Например, интертекстема, воплощенная в цитате, участвует (наряду с другими интертекстемами, воплощенными в именах персонажей, топонимах, системе образов и др.) в формировании интертекстуального пространства.

Творчество писателя характеризуется своей контекстуальной парадигмой, то есть оригинальным набором и иерархией форм представленности контекстуального содержания, поэтических средств и приемов. Взаимодействие между формами представленности контекстуального содержания осуществляется на уровнях поэтических средств и поэтических приемов. Например, имя может выступать интертекстемой, формирующей интертекст и устанавливающей связь с литературным контекстом, с одной стороны, а с другой – воплощением символа, формирующего символическое поле произведения и устанавливающего связи с культурной традицией. С помощью эпиграф-цитаты в текст может вводиться концепт или символ, может оформляться локальный текст. Образ-символ может участвовать в формировании авторского витального текста и символического поля художественного текста.

Нельзя не заметить, что контекст художественного произведения – это семантически подвижное образование. Однако контекст является и структурно подвижным образованием: формы представленности контекстуального содержания, средства и приемы их образования (структурно устойчивые образования) вступают в разные отношения друг с другом, они могут быть использованы в максимальном или минимальном количестве, располагаться в разной иерархической последовательности.

Предлагаемый подход к изучению контекстуальной поэтики позволяет выстроить *контекстуальную парадигму* (систему форм представленности контекстуального содержания) творчества того или иного писателя. Причем наличие и взаимодействие этих форм, как и средств и приемов, будет различным у каждого автора. Это различие определяется своеобразием авторского контекстуального пространства в целом, отдельного периода его творчества, конкретных произведений. Комплексное изучение контекстуальной поэтики дает исследователю возможность составить полное представление о контекстуальной компетентности, восприимчивости и развитии писателя.

Контекстуальная поэтика является динамичной и в каждом случае специфической системой форм представления контекстуального содержания, характеризующейся инвариантным (в пределах контекстуального пространства творчества писателя) и вариативным (определяемым используемой формой контекстуальной представленности) набором поэтических средств и приемов, обеспечивающих актуализацию контекстуального значения структурных элементов текста.

2. Контекстуальная поэтика Н.С. Лескова (опыт анализа)

Системный анализ контекстуальной поэтики любого писателя требует кропотливости и тщательности, серьезных коллективных усилий. Предлагаемый далее материал – это первый опыт реализации обозначенного выше подхода к изучению контекстуальной поэтики Н.С. Лескова.

2.1. Поэтические приемы и средства представления христианского контекста

Одним из основополагающих контекстов русской литературы является христианская культура. Как писал М.М. Дунаев, «важнейшее в нашей отечественной словесности – ее *православное* миропонимание» [7]. Для творчества Н.С. Лескова христианский, православный контекст – органичная ткань его произведений. Об этом свидетельствуют многочисленные примеры представленности христианского контекста в произведениях писателя. Нами было проанализировано 21 его произведение (1853–1870), на основании чего выделены характерные для писателя приемы и средства включения христианского контекста, а также используемые им основные источники.

Библейские реминисценции, аллюзии, парафразы, цитаты (как ветхозаветные, так и новозаветные) встречаются более 360 раз. Например, реминисценция из Откровения ап. Иоанна Богослова (Откр. 17, 1–3 [2, с. 1339–1340]): «И змея-то я, и блудница вавилонская, сидящая при водах на звере червленне...» («Некуда» [10, т. 4, с. 30] из Евангелия (Лк 21, 2–4 [2, с. 1118]): «... лепта эта, как грош евангельской вдовицы...» («Островитяне» [10, т. 3, с. 283]). Скрытая цитата из Псалтири (117, 22 [2, с. 584]): «... ничтожный камень, который небрегут жидущие описываемые события, но который тихо, тихо поднимается, чтобы стать во главу угла» («На ножах» [10, т. 9, с. 243]); измененная евангельская цитата (Мф 7, 1–2 [2, с. 1018]): «... не суди – да не сужден будешь» («Смех и горе» [10, т. 5, с. 42]). Аллюзия на евангельское выражение (Лк 8, 17 [2, с. 1095]): «... ничто не будет в тени, а все выяве...» («Соборяне» [10, т. 1, с. 156]).

Цитаты/реминисценции богослужебных текстов (молитв, тропарей, акафистов, канонов, кондаков, стихир и пр.) встречаются более 70 раз. Например, цитата из молитвы «Владыко Господи, Боже, Отче Вседержителю...» мученика Мардария: «... молитв ее ради ими же веси путями спаси его» («На ножах» [10, т. 9, с. 107]).

Цитаты/реминисценции духовных стихов, христианских легенд и апокрифов встречаются более 10 раз. Например, духовный стих «Плач Иосифа Прекрасного»: «... Иосиф плач выводит: Кому повем печаль мою...» («Запечатленный ангел» [10, т. 1, с. 430]). В романе «На ножах» упоминается средневековая христианская легенда о «Вечном жиде» («На ножах» [10, т. 8, с. 127]).

Цитаты/реминисценции агиографических источников, синкрисис (введение системы житийных аллюзий при описании светского персонажа [3]). Указания на агиографические источники встречаются более 10 раз. Например, на Житие святителя и чудотворца

Николая Мирликийского: «Святитель Николай Угодник Ария ... смазал» («Соборяне» [10, т. 1, с. 155]), Житие Романа Антиохийского: «... мы думали, что он изобразит Романа-чудотворца, коему молятся от неплодия...» («Запечатленный ангел» [10, т. 1, с. 441]), Житие преподобного Тихона Задонского («Очарованный странник» [10, т. 4, с. 30]). Прием синкрисиса в лесковских текстах многочисленен. Например, синкрисис имени Павлин в одноименном рассказе проецируется на Житие святителя Павлина, епископа Ноланского [3, с. 67]; синкрисис имени Пиам (рассказ «Театральный характер») соотносится с Житием преподобной Пиамы-девы [3, с. 70].

Цитаты/обращения к богословским сочинениям (Дионисия Ареопажита, Преосвященного Иннокентия, А.С. Хомякова, Макария Булгакова) не столь многочисленны, но также неоднократно встречаются в ряде произведений. Например, упоминание четырех из девяти чинов ангельских (силы, господствия, начальства и власти), согласно богословскому сочинению «О небесной иерархии» Дионисия Ареопажита («На ножах» [10, т. 9, с. 64]); трактат Преосв. Иннокентия «Последние дни земной жизни Иисуса Христа» («Смех и горе» [10, т. 5, с. 101]), богословские труды Хомякова («Смех и горе» [10, т. 5, с. 101]), сочинения Макария Булгакова («Смех и горе» [10, т. 5, с. 120]), памятник древнерусской литературы «Врата Аристотелевы» («Запечатленный ангел» [10, т. 1, с. 431]).

Синхронизация описываемых событий с *православным календарем* встречается более 50 раз. Например, к нему относятся такие праздники: Никола зимний, Михайлов день, Филипповка, Крещение, Масленица, Великий пост, «сороки», Вербное воскресенье, Успенев день, осенняя Казанская, Петров день, Святая неделя, Красная горка («Житие одной бабы»); Иванов день, Велик день, Архангельский день («На ножах»); Лазарева суббота, Рождество, Сочельник, Пасха («Смех и горе»); Троицын день, Никола вешний, Страстная седмица, Преображение Господне («Соборяне»), Мокрый Спас («Очарованный странник»).

Упоминания *православных святых* встречаются более 40 раз. Например: святитель Спиридон («Овцебык»); Симеон Богоприимец, Анна Пророчица («Загадочный человек»); праведник Иов, святой Георгий («На ножах»); Иоанн Предтеча, святой Филимон, библейский патриарх Иаков («Смех и горе»); Святитель Тихон Задонский, святой Симеон Богоприимец, преподобный Марон пустынный Сирийский, великомученик Артемий, преподобный Роман Чудотворец, мученики Гурий, Самон и Авив, преподобный епископ Кипрский Нифонт, мученица Фомаида, святой Моисей Угрин, мученики Вонифатий и Моисей Мурин, священномученик Киприан, святая Устина, великомученик Феодор Тирон («Соборяне»); Исаия-пророк, пророк Иезекииль, праведник Даниил, святая Анна, преподобный Зосима Киликийский, преподобный Герасим Иорданский, мученик Нифонт, священномученики Конон, Тимофей Мавританский, Савва Стратилат Римский, Фотий Никомидийский, Кондрат Никомидийский («Запечатленный ангел»); преподоб-

ный Сергей Радонежский («Очарованный странник»); иконописцы Симон Ушаков, Андрей Рублев, Афанасий Парамша («Запечатленный ангел»).

Описание *православных храмов, иконописи, православного богослужения и богослужебной утвари* встречается более 100 раз. Например, упоминаются следующие иконы: св. Николая («Овцебык»); Остробрамская Богоматерь («Kochankomoja! Nasonamgozmoowa?»); Михаила Архангела, Нерукотворенный Спас, Иверская Божья Матерь («На ножах»); Утешительница скорбящих («Соборяне»); Отечество, Шестоднев, Целебник, Седмица с предстоящими, Троица ветхозаветная, Спас Эммануил, София Премудрость Божия, Рождество Иоанна Предтечи, Рождество Пресвятыя Владычицы Богородицы, Спасово Пречистое Рождество, рождение Николая Угодника («Запечатленный ангел»); Спас на водах, Благое молчание («Очарованный странник»).

Встречаются названия следующих церквей, храмов и т.д.: церковь Ахтырской Божьей Матери с пределом Никиты мученика («Житие одной бабы»); Иверская часовня («На ножах»); Коневский Рождественно-Богородский мужской монастырь, собор Казанской иконы Божией Матери, Киево-Печерская лавра («Соборяне»).

В основе лесковской художественной модели мира – *христианская модель*, в которой неприемлемы нормы упрощенной морали и нравственности, изъятие духовного, подмена одной ценностной системы другой, отрицание духовно-религиозных ценностей. Образец построения идеальной христианской модели мира дан в рассказе Н.С. Лескова «Однодум» [6]. Образ главного героя Рыжова – образ добропорядочного семьянина, истинного христианина, неукоснительно следующего заповедям, чиновника, преданного Отечеству, видящего смысл жизни в праведном служении людям и государю. Праведность оценивается автором как фундамент государственно-религиозной власти. Государство и человек в нем, находящийся под священноначалием, органично вписываются в христианскую систему ценностей, иерархический порядок мироустройства. Искажение идеальной модели мира, его причины и следствия лежат в основе иных произведений писателя, являясь латентной основой конфликта художественного произведения.

Таким образом, частота и многообразие приемов представления христианского контекста в произведениях Н.С. Лескова – от лежащих на поверхности до концептуальных формул – свидетельствуют о значимости христианского контекста для писателя, о его глубокой погруженности в данный контекст и безусловной контекстуальной компетентности. Перечисленные выше поэтические приемы и средства образуют в творчестве Лескова межкультурное пространство, символическое поле, интертекст, концептосферу как формы представленности контекстуального – христианского – содержания.

2.2. Концептосфера и авторский витальный текст как формы представленности контекстуального содержания

Концепт – момент схватывания, способ установления связей, интерпретация смысла, образующего контекстуальное содержание. Как пишет С.С. Неретина, концепт «содержит смыслы, существование которых выявляется не в тексте, а в контексте, на границах высказываний, которые ... всегда предельны, обращены к другому» [1, с. 11]. Концептом могут стать только те явления действительности, которые являются своего рода символами, эмблемами данной культуры. Концепт является носителем культурной памяти народа, он обращен в широкий мир культуры, не ограничивается рамками одного текста, поэтому мы можем говорить, что концепт как концептуально обработанный смысл участвует в формировании контекстуального содержания и становится средством образования форм его представленности. Рассматривая концепт как литературоведческую категорию, Н.В. Володина называет его «смысловой структурой, воплощенной в устойчивых образах, повторяющихся в границах определенного литературного ряда (в произведении, творчестве писателя, литературном направлении, периоде, национальной литературе), обладающей культурно значимым содержанием, семиотичностью и ментальной природой» [1, с. 12]. Н. Маслова, предлагая свое определение концепта, обращает внимание, что это «многомерное образование, включающее в себя не только *понятийно-дефиниционные*, но и *коннотативные, образные, оценочные, ассоциативные характеристики*, и все они должны быть учтены при описании концепта» (курсив наш. – Прим. авт.) [1, с. 12]. С точки зрения Д.С. Лихачева, главная функция концепта – заместительная: он облегчает языковое общение, поскольку позволяет преодолевать несущественные, но всегда существующие между общающимися различия в понимании слов, их толковании. Большое значение при этом отводится культурному опыту человека – носителю языка. «Концепт не только подменяет собой значение слова и тем самым снимает разногласия, различия в понимании значения слова, чем облегчается общение, он в известной мере и расширяет значение, оставляя возможности для сотворчества, домысливания, «дофантазирования» и для эмоциональной ауры слова», – пишет Д.С. Лихачев [1, с. 12].

Концепты «обитают» в контексте и выступают теми связями, с помощью которых автор включает социокультурное окружение в текст. Концепт – не значение имени, а «способ представления», обозначаемого данным именем. Концепт всегда вовлечен в коммуникативную ситуацию, а потому он динамичен, нестабилен.

Для иллюстрации вышесказанного рассмотрим функционирование концепта «дом» в творчестве Н.С. Лескова. Тема дома и семьи занимает центральное место в художественной картине мира писателя. Семья оценивается им как значительное явление общественной и личной жизни человека. Значимость дома определяется тем, что именно его писатель видит началом и основой жизни человека и общества, понимает, что состояние дома и отношение к нему существенно обуславливает направление индивидуального и обществен-

ного развития и деятельности.

В святочном рассказе «Жемчужное ожерелье» (1885) герой обращается с просьбой к своим родным: «Опостылела холостая жизнь, надоели сплетни и вздоры провинции, – хочу иметь свой очаг, хочу сидеть вечером с дороною женою у своей лампы. Жените!» [10, т. 7, с. 5]. Обратим внимание на возникающий образ лампы, расположенный в тексте в одном синонимичном ряду с образами «очаг», «дорогая жена». В рассказе «По поводу «Крейцеровой сонаты»» (1890) в словах повествователя также появляется образ лампы – символ домашнего очага и духовного единения: «Вот – стакан чая, самовар и домашняя лампа – это прекрасные вещи, около которых мы группируемся» [5, с. 99].

Нельзя сказать, что данный образ-символ часто встречается в художественных текстах писателя, но изучение его эпистолярного наследия, а также воспоминаний сына писателя, А.Н. Лескова, об отце убеждают нас в емкости данного образа и большой смысловой нагрузке, которую он несет.

Обратимся к воспоминаниям А.Н. Лескова, который будучи подростком проживал после развода родителей с отцом, Н.С. Лесковым: «В доме все еще приводим в порядок, – повесили *новую лампу*... С переходом нашим в 1877 году на холостое житье в кабинете появился перед диваном круглый стол, а на нем высокая фарфоровая лампа с толстого стекла молочно-желтоватым круглым колпаком, лившим приятный, ровный, “солнечный” свет. *Абажуров, сделанных женской рукой, не было...*» [5, с. 100] (курсив наш. – Прим. авт.). «Новая лампа» выступает символом новой семьи, но неполноценной, так как нет хранительницы очага – женщины, ее участия и заботы, предметно воплощенных в «абажурах».

По признанию А.Н. Лескова, для отца домашняя жизнь «олицетворялась вечерним сбором всех членов семьи для мирной беседы или чтения за круглым семейным столом и тихой *семейной лампой*, льющей ровный свет из-под *абажура, сделанного женской рукой*» [5, с. 100]. Вновь использованное – дословное – повторение усиливает смысловой акцент: домашняя настольная лампа с абажуром – это не просто бытовой атрибут. У писателя с ней связано излюбленное представление о дружной семейной жизни. Известно, что на приглашение друзей погостить Н.С. Лесков отвечает в одном из писем: «Если у вас когда-нибудь пьют чай у *семейной лампы*, – позовите меня, и я приеду» [5, с. 97] (курсив наш – Прим. авт.). Писатель стремился к общению «с добрыми людьми за их круглым столом и у их тихой, домашней лампы» [5, с. 98].

Н.С. Лесков использует символический образ лампы как способ изображения домашнего уюта, обустроенности, духовной и материальной. Образ лампы – один из составляющих концепта «дом», что также подтверждается употребляемыми писателем характерными эпитетами «семейная», «домашняя». Как видно из анализа, образ-символ лампы репрезентирует концепт «дом», вместе они участвуют в образовании такой формы представленности контекста, как авторский витальный текст

и концептосфера в произведениях Н.С. Лескова.

2.3. *Интертекстуальное пространство как форма представленности контекста*

Интертекст, по определению Ю. Кристевой, выявляет не то, «что сказал автор», а то, что «сказалось автором», то есть «авторские интенции и авторское бессознательное, одновременно соединяя их с подсознанием и коллективным бессознательным самой культуры» [4, с. 458]. При анализе интертекста следует рассматривать «высоту/вертикальный контекст (сознание и сверхсознание культуры) и глубину/горизонтальный контекст (связь времен, реализованная в коммуникативной цепи от слова к тексту, авторские интенции, неразрывные связи произведения, художественного текста с корневой системой культуры)» [8, с. 22]. Кодами (ключами), которые открывают контекстуальное содержание, выступают все виды интертекстем: от эксплицитных элементов (цитат, аллюзий, прецедентных имен) до имплицитных (мотивов, символов, сюжетных схем и жанровых форм).

Тонко сплетенная «сеть» эксплицитных интертекстем является неотъемлемым принципом поэтики Н.С. Лескова. Особую роль играет использование цитат, аллюзий и прецедентных образов русского фольклора, античной философии, текстов Библии (см. раздел 2.1 нашей статьи), произведений отечественных и зарубежных писателей в заглавиях, эпиграфах и предисловиях его произведений. Так, например, заглавия рассказов «Сошествие в ад» и «Райский змей» являются аллюзией на библейские сюжеты, заглавие повести Н. Лескова «Леди Макбет Мценского уезда» – аллюзией на трагедию У. Шекспира, заголовок рассказа «По поводу Крейцеровой сонаты» – аллюзией на повесть Л.Н. Толстого. Интертекстуальная функция паратекстуальных элементов позволяет отметить особую значимость известных прецедентных текстов в культурной жизни эпохи и расположенность к ним самого Н.С. Лескова. В его рассказах эпиграфы-цитаты и предисловия, образуя комментарий к заглавию через ссылку на претекст, выступают авторскими подсказками, помогают раскрыть тему произведения и отношение автора к проблемам и персонажам, вместе с тем, они формируют интертекст, включающий в текст произведений контекстуальное – культурное – содержание.

Важной особенностью творчества Лескова является широкая представленность персональных текстов, главные из которых – «шекспировский» и «пушкинский» тексты. Так, обращение к «шекспировскому тексту» в романе «Некуда» помогает классифицировать образ нигилиста в его произведениях, отделяя «истинных нигилистов» от «нигилистов-нотерпеливцев». Если «истинные нигилисты» ссылаются на «шекспировский текст» с целью подтверждения собственной позиции (в частности, с образом «истинного нигилиста» связана сквозная в произведениях Н. Лескова цитата из монолога Гамлета в переводе Н.А. Полевого «Страшно, за человека страшно мне», характеризующая их понимание «тупиков нигилизма»), то нигилисты-нотерпеливцы, указывая на устарелость и несостоятельность про-

возглашаемых его творчеством ценностей, называют Шекспира дураком («Шекспир дурак! ... что он человек бесполезный и ничтожный – это факт»), утверждает Белоярцев [10, т. 4, с. 561]. Подобное отношение к У. Шекспиру и его наследию акцентирует важные вопросы лесковской эпохи: полемику между революционными демократами и либеральными консерваторами по поводу классического или реального образования, проблемы «чистого искусства» и принципа утилитарности в искусстве и др. [8, с. 130–132].

Ссылки на прецедентные тексты в тексте произведения выполняют смыслопорождающую функцию и формируют единое семантическое поле, по сути, контекстуальное содержание. Интертекст в произведениях Н.С. Лескова является одним из самых постоянных элементов контекстуальной поэтики, важнейшей формой представленности контекстуального содержания.

2.4. *Локальный текст как форма представленности контекстуального содержания*

Н.С. Лесков активно формирует в произведениях такие локальные тексты, как «петербургский», «московский», «орловский», или – шире – «столичный» и «провинциальный». В рассказе «Привидение в Инженерном замке» (1882) писатель создает «петербургский текст», на что сразу указывает название рассказа.

Отметим, что именование «Петербург» встречается в тексте 4 раза, и один раз говорится «город», под которым подразумевается Петербург [10, т. 6, с. 44, 46, 48, 50]. Также упоминаются Садовая улица, на которой располагается Инженерный замок, жители города (прохожие и проезжающие [10, т. 6, с. 46]), Исаакиевский собор [10, т. 6, с. 48], на строительство которого начальник училища поставлял («кажется» [10, т. 6, с. 48], сказано в тексте) мрамор. Упоминания Исаакиевского собора и Инженерного замка формируют историко-культурологический и христианский контекст рассказа.

Исаакиевский собор строился в 1818–1858 гг. по проекту архитектора Огюста Монферрана, дополненному русскими архитекторами, в частности В.В. Стасовым. Здание выполнено в стиле позднего классицизма. Собор украшен скульптурами И.П. Витали, П.К. Клодта, А.В. Логановского и других, живописными работами К.П. Брюллова, Ф.А. Бруни, В.К. Шебуева и других. В интерьер здания включен витраж, изображающий восхождение Спасителя (что более характерно для католического храма, чем для православного).

Исаакиевский собор является собором преподобного Исаака Далматского, святого, почитаемого Петром I, родившимся в день его памяти (30 мая по старому стилю). Главный предел храма посвящен преподобному Исааку Далматскому, северный – великомученице Екатерине, южный – благоверному Александру Невскому. Особо чтимая святыня храма – Тихвинская икона Божией Матери. Нельзя не отметить, что на фронте южного фасада собора расположен барельеф скульптора И.П. Витали «Поклонение волхвов», где изображены Дева Мария с младенцем Иисусом, сидящая на троне; вокруг нее – волхвы, среди которых вы-

деляются фигуры мессопатамского и эфиопского царей; справа от Марии стоит Иосиф, склонивший голову; в левой части – старик с ребенком, в руках которого небольшой ларец с подарками.

Знание читателем этого факта и возникающая параллель с названием цикла, в который вошел рассказ («Святочные рассказы»), вводят «Привидение в Инженерном замке» в контекст событий Рождества Христова и святок с их концептуальным пространством и мотивным комплексом.

В строительстве Исаакиевского собора использовались мрамор, малахит, лазурит, золоченая бронза и другие материалы. С упоминанием мрамора как строительного материала для Исаакиевского собора в рассказ Н.С. Лескова вводится образ Петербурга как каменного города, традиционный для произведений русских классиков. Например, в «Обыкновенной истории» И.А. Гончарова образ камня не только соотнесен с образом Петра Ивановича Адуева, имя которого в переводе с греческого языка означает камень, но и приобретает в контексте произведения собственные смыслы и воспринимается как символ подавляющей человека силы, а в соотношении с образом домов-гробниц – как символ смерти [9]. Однако в рассказе Н. Лескова упоминание о мраморе в контексте «петербургского текста» способствует восприятию Петербурга как грандиозного, торжественного, монументального города.

Вместе с тем незначительное, казалось бы, упоминание о мраморе заслуживает внимания исследователя. Во-первых, оно вписано в мистический контекст рассказа: «... они распускали в корпусе молву, что Ламновский знает с нечистою силою и заставляет демонов таскать для него мрамор, который Ламновский поставлял для какого-то здания, кажется, для Исаакиевского собора» [10, т. 7, с. 48]. Во-вторых, сама ситуация поставки мрамора, не разъясненная в повествовании, негативно характеризует образ Ламновского: странно, что начальник училища занимается не свойственным ему делом – поставкой мрамора для строительства. Но ее можно прояснить, восстановив исторический контекст. Инженер-генерал-майор Петр Карлович Ломновский был начальником Главного инженерного училища с 1844 года. В 1842–1851 гг. велось строительство Нового Эрмитажа, для чего по приказу императора Николая I из Инженерного замка вывозили мрамор. Но когда-то по распоряжению императора Павла I мрамор, предназначенный для облицовки верхней части Исаакиевского собора, был передан на строительство Михайловского (Инженерного) замка – новой резиденции государя. Этот любопытный исторический сюжет, возникающий благодаря упоминанию о мраморе, формирует историко-культурный контекст рассказа Н.С. Лескова, а «петербургский текст» становится формой представленности контекстуального содержания.

В историко-культурном контексте воспринимается и Инженерный замок, который является одним из знаковых сооружений Петербурга: Инженерный Михайловский замок был построен по проекту

В.И. Баженова архитектором В.Ф. Бренна для императора Павла I; это одно из красивейших и оригинальных зданий города на Неве, не менее грандиозное, чем Исаакиевский собор. Н.С. Лесков характеризует его как «здание бывшего Павловского дворца, известного нынче под названием Инженерного замка» [10, т. 6, с. 44]; «Нынче в этом упраздненном дворце помещаются юнкера инженерного ведомства, но начали его «обживать» прежние инженерные кадеты» [10, т. 6, с. 45]. Известно, что Инженерное училище основано в 1810 году. С 1819 г. оно называлось Главным инженерным училищем; в 1855 г. была образована Николаевская инженерная академия.

Однако для «петербургского текста» не столько важны исторические сведения, сколько важна «репутация» Инженерного замка как одного из самых таинственных, овеянных легендами зданий города¹. Обратим внимание на то, что называть «замком» императорскую резиденцию не было характерным явлением для российских императоров. Само именование, несомненно, создает ореол таинственности, ориентируя на готическую и романтическую западно-европейскую культуру. Отметим, что замок построен в стиле романтического классицизма. Созданию ореола тайны и мистики способствует и другое известное читателю название Михайловского замка – «замок на воде» (резиденция Павла I была, как известно, со всех сторон окружена водой).

Михайловский замок овеян известными легендами. Он был построен на месте Летнего дворца Петра I, причем легенда гласит, что караульному солдату явился архангел Михаил, возвестивший, что на этом месте будет построен замок. Церковь при Инженерном замке, не раз упомянутая в рассказе, – это храм Михаила Архангела, покровителя дома Романовых. Во дворе замка установлен памятник Петру Великому, жители Петербурга верили, что тень прадеда являлась правнуку Павлу I. А в конце 1840-х годов по городу поползли слухи о явлении призрака Павла I в Инженерном замке: рассказывали, что в окнах замка появлялась его светящаяся фигура. Именно поэтому Инженерный замок относится к числу «странных» зданий, которых в Петербурге немало.

Рассказ начинается с рассуждения героя-повествователя о «репутации» домов: «Есть дома, где, по общему мнению, нечисто, то есть где замечают те или другие проявления какой-то нечистой или по крайней мере непонятной силы» [10, т. 6, с. 45]. «Худую славою долго пользовалось характерное здание Павловского дворца» [10, т. 6, с. 45]. Это, как известно, не случайно: здесь император Павел I был убит в ночь с 11 на 12 марта 1801 года. Писатель последовательно, на протяжении всего повествования создает таинственно-загадочный образ Михайловского замка, концентрируя в малом художественном пространстве рассказа все легенды о призраках замка. Довольно подробно пересказываются легенды о явлении тени Петра Великого [10, т. 6, с. 45],

¹ Ср.: в создании образа именина-замка дяди, героя рассказа «Зверь», также важны легенды, связанные с Эоловой арфой и умершим родственником героя.

о звучании его голоса, о том, что здесь «жили или по крайней мере являлись тени и привидения» [10, т. 6, с. 45], в том числе призрак Павла I. На протяжении всего рассказа – воспоминания бывшего кадета – развивается мотив нечистой силы и сопутствующие ему мотивы страха и суеверия. «Мрачной таинственной репутации» Инженерного замка у петербуржцев способствовали розыгрыши, которые устраивали воспитанники: имитация «духа императора», который, якобы, живет в своей бывшей спальне, изображение привидения кадетом: белая тень императора в «темном окне» замка, наводившая ужас на прохожих и проезжавших [10, т. 6, с. 45].

В создании образа мистического Петербурга важную роль в рассказе играют пейзажи, описывающие типичное состояние природы осенью. Петербург «поздней осенью», в ноябре «имеет самый человеконенавистный вид: холод, пронизывающая сырость и грязь, особенно мутное туманное освещение тяжело действует на нервы, а через них на мозг и фантазию» [10, т. 6, с. 48]. Характерно и органично для мистического Петербурга описание природы накануне похорон начальника училища Ламновского (так у Н.С. Лескова): «На дворе с свирепым неистовством выл ветер, обдавая огромные окна целыми потоками мутного осеннего ливня, и гремел листвами кровельных загибов, печные трубы гудели с перерывами – точно они вздыхали ...» [10, т. 6, с. 52].

Таким образом, поэтические приемы (топоним, на-

звания зданий) и поэтические средства (мотивы, пейзажи, образы-символы и др.) формируют «петербургский текст» рассказа «Привидение в Инженерном замке», который можно рассматривать как форму представленности контекстуального содержания произведения, то есть внеположных тексту смыслов и значений, связанных с образом Петербурга.

Подводя итог, отметим, что важнейшими элементами системы контекстуальной поэтики Н.С. Лескова являются такие формы представленности контекстуального содержания, как интертекст, концептосфера, локальный текст, символическое поле, авторский витальный текст. Писатель актуализирует христианский контекст, литературный контекст, историко-культурный контекст, собственные жизненные впечатления и «памяти». Поэтические приемы и средства – элементы контекстуальной поэтики первого и второго уровней – в текстах Н.С. Лескова достаточно разнообразны. Конечно, предпринятый нами анализ контекстуальной поэтики Н.С. Лескова не позволяет сделать окончательные выводы о специфике контекстуальной парадигмы и системы контекстуальной поэтики писателя, однако, очевидно, что уровень его контекстуальной компетентности высок, и Н.С. Лесков в полной мере владеет средствами и приемами актуализации контекстуальных значений и смыслов, активно вовлекая в этот процесс своего читателя.

Библиографический список

1. Березина О.С. Литературный художественный концепт: к постановке проблемы // Актуальные решения современной науки: сб. науч. работ аспирантов. Йошкар-Ола, 2012. Вып. 3. С. 10–14.
2. Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. М.: Российское Библейское общество, 1993. 1600 с.
3. Климова М.Н. От протопопы Аввакума до Федора Абрамова: Жития «грешных святых» в русской литературе. М., 2010. 29 с.
4. Кристева Ю. Избранные труды: разрушение поэтики. М., 2004. 656 с.
5. Лесков А.Н. Жизнь Николая Лескова по его личным, семейным и несемейным записям и памяткам. Тула, 1981. 647 с.
6. Михеева И.Н. Художественная модель мира в цикле Н.С. Лескова «Праведники»: аксиология и поэтика: дис.... канд. филол. наук. Киров, 2010. 207 с.
7. Першина М.А. «Шекспировский текст» в творчестве Н.С. Лескова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия «Филологические науки». Волгоград, 2012. С. 70–75.
8. Старыгина Н.Н. Гончаров: Книга для учителя. М.: Дрофа, 2008. 352 с.
9. Старыгина Н.Н. Проблемы изучения литературных универсалий // Литература в диалоге культур: Материалы международной научной конференции. Ростов н/Д: НМЦ «Логос», 2008. С. 214–217.
10. Троицкий В.Ю. (ред.) Лесков Н.С. Собрание сочинений: в 12 т. М., 1989.

References

1. Berezina O.S. Literary concept: to the problem of statement // Topical issues of modern science: Collection of scientific works of post-graduate students. Yoshkar-Ola, 2012. Issue 3. P. 10–14.
2. Bible. Books of the New and Old Testament. M.: Russian Biblical Society, 1993. 1600 p.
3. Klimova M.N. From archpriest Avvakum to Fedor Abramov: Lives of “sinful saints” in Russian literature. M., 2010. 29 p.
4. Kristeva Y. Selected works: destruction of poetics. M., 2004. 656 p.
5. Leskov A.N. Life of Nikolay Leskov according to his own notes and memories of his family members and others. Tula, 1981. 647 p.
6. Mikheeva I.N. Literary model of the world in the collection of short stories “Righteous Men” by N.S. Leskov: axiologies and poetics. Kirov, 2010. 207 p.
7. Pershina M.A. Shakespeare text in the works of N.S. Leskov // Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University. Philological sciences. Volgograd, 2012. P. 70–75.
8. Starygina N.N. Goncharov: Book for a teacher. M.: Drofa, 2008. 352 p.
9. Starygina N.N. Problem of studying literary universals // Literature in the dialogue of cultures: Materials of the international scientific conference. Rostov-na-Donu: NMC “Logos”, 2008. P. 214–217.
10. Troitskiy V.Y. (edit.) Leskov N.S. Collection of works: in 12 v. M., 1989.

УШАКОВА А.О.

аспирант, кафедра иностранных языков, лингвистики и перевода, Пермский национальный исследовательский политехнический университет
E-mail: a.o.ushakova@gmail.com

USHAKOVA A.O.

Graduate student, Department of foreign languages, linguistic and translation, Perm National Research Polytechnic University
E-mail: a.o.ushakova@gmail.com

ПЕРЕВОДЧЕСКОЕ РЕШЕНИЕ – ПУТЬ К ОПТИМАЛЬНОМУ ПЕРЕВОДУ ТЕХНИЧЕСКОГО ТЕКСТА

TRANSLATOR'S DECISION AS A WAY TO OPTIMIZED TRANSLATION OF TECHNICAL TEXT

Данная статья посвящена проблеме поиска инструмента для создания качественного перевода технического текста. Автором выдвигается гипотеза, что таким инструментом может быть процесс принятия переводческого решения, представленный как поэтапный алгоритм. Возможность применения данного подхода рассматривается на примере фрагмента технического текста на французском, английском и русском языках.

Ключевые слова: переводческое решение, технический перевод, технический текст, когнитивистика, рефлексия.

The article aims at describing the process of finding a tool necessary for quality translation of a technical text. The author suggests that the tool can be represented by the process of translator's decision making viewed as an algorithm. The verification of the hypothesis is made on the example of French, English and Russian technical texts.

Keywords: translator's decision, technical translation, technical text, cognitive linguistics, reflection.

Одной из основных категорий переводоведения является категория качества. Определение качества перевода во все времена было дискуссионным, т.к. его критерии зависят от многих факторов, по-разному проявляющихся в многообразных контекстах. На современном этапе исследований интерес ученых определяется практикой перевода: возросший поток информации создает основу для большого количества текстов, используемых в международном общении. Часты случаи, когда требования к переводчикам в современной практике на первое место ставят скорость перевода, а не качество, что вызывает необходимость создания инструмента, позволяющего оптимально решать переводческие задачи без ущерба качеству перевода. Таким инструментом может быть, на наш взгляд, алгоритм принятия переводческого решения. Для его создания требуется понимание процесса принятия решения переводчиком и оценка влияния типа текста оригинала на перевод. Поэтому данная статья имеет целью описать процесс принятия решения переводчиком, рассмотреть один из существующих алгоритмов принятия решения и обозначить ключевые особенности технического текста как материала исследования.

Т.В. Черниговская, лингвист и когнитолог, высказывает гипотезу о том, что язык является интерфейсом между мозгом, сознанием и миром. [6]. Перенесем обозначенную метафорическую модель в область наших исследований и определим переводческое решение как интерфейс между техническим текстом оригинала и оптимальным переводом технического текста.

Принятие решения в широком смысле – это когнитивный процесс, совершаемый в сознании субъекта, результатом которого является выбор определенных ре-

чевых действий среди нескольких альтернативных возможностей. Согласно БСП, следующие этапы процесса принятия решения могут быть обозначены как структурирующие: информационная подготовка решения, формирование и сопоставление альтернатив, выбор, построение и коррекция эталонной гипотезы [2].

Естественным образом действие по принятию решения переходит в область исследования переводоведения. Являясь когнитивным, систематизирующим мыслительным процессом, он представляется органичным инструментом для описания переводческих действий. Вместе с тем, исследователи, занимающиеся вопросом переводческого решения, не единодушны и предлагают три пути понимания.

Во-первых, переводческое решение как способ преодоления переводческих трудностей рассматривается в рамках лингвистической теории перевода. Синонимичные термины, используемые исследователями: прием перевода, вариантное соответствие, решение на перевод, переводческие трансформации. Сторонниками данного подхода являются Л.К. Латышев, Я.И. Рецкер, Р.К. Миньяр-Белоручев, А.Д. Швейцер.

Во-вторых, ряд отечественных и зарубежных исследователей делают вывод о том, что переводческое решение можно исследовать как результат (Ф. Гюттингер, В.М. Жигалина и другие). Так, В.М. Жигалина в своей диссертации рассматривает переводческое решение как результат деятельности переводчика по созданию в тексте перевода предпосылок для формирования реципиентом перевода тех же смыслов, что и в оригинале, и противопоставляет его переводческой ошибке [4].

При третьем подходе отражается процессуаль-

ный характер переводческого решения, что представлено в работах А.Г. Минченкова, Л.В. Кушнина, Л.В. Енбаевой, Е.Л. Марьяновской.

В нашем исследовании переводческое решение будет рассматриваться как процесс, в ходе которого определяется выбор инструментария для достижения результата. Л.В.Енбаева систематизирует определение переводческого решения, данное в ключе его понимания как процесса: гармоничное переводческое решение представляет собой «осуществляемый переводчиком выбор из средств переводящего языка, оптимальный и согласовывающийся со всем комплексом принятых решений, сбалансированно участвующий в создании не противоречащих оригиналу системы образов и продиктованный целью создания гармоничного текста перевода» [3].

Материалом исследования для анализа процесса принятия переводческих решений является технический текст. В последние годы данное направление показывает тенденцию к увеличению исследовательского интереса. Был проведен наукометрический анализ на основании 237 научных статей, размещенных на сайте научной электронной библиотеки Elibrary.ru, которая является российским наукометрическим инструментом, аналогом международных систем Scopus и Web of Science. Как показано в графике №1, количество статей, посвященных проблемам исследования научно-технического текста, за последние десять лет возросло в несколько раз, а за последние годы – удвоилось.

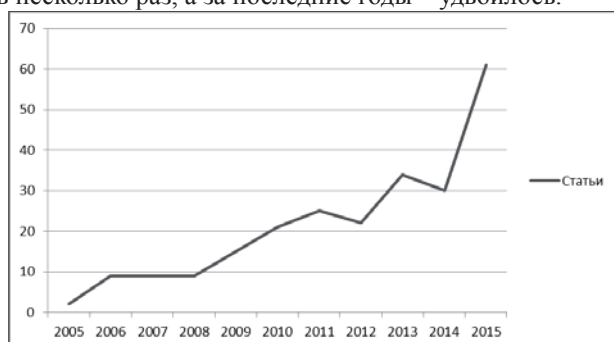


График 1.

Одним из ключевых вопросов в нашем исследовании является разграничение научно-технического и технического текста. В отечественной традиции границы между двумя типами размыты. Нередко, говоря о техническом тексте, исследователи используют термин «научно-технический», что нам представляется не самым оптимальным решением. Поясним почему.

Л.Н. Мурзин, рассуждая о построении типологии текстов, отмечает, что «нужно отталкиваться от противопоставления одного типа текстов одновременно всем другим функционально-стилистическим разновидностям. Но данная типология не будет строгой. Как и всякая типология, она будет лишь приблизительно размежевывать тексты. В действительности тексты, кроме ведущих черт, будут совмещать в себе и множество других черт, которые делают границы между функциональными типами текстов весьма расплывчатыми» [5].

Типология, разграничивающая научный и технический текст, необходима переводчику, т.к. данные тексты

отражают разный тип знания – научное и техническое. Разрабатывая типологический подход, Л.М. Алексеева отмечает, что научный текст обладает функцией упорядочения результатов познания, он обладает творческим характером, который выражает индивидуальное интеллектуальное усилие.

На основании изученных источников по проблемам научно-технического, научного и технического текстов (Л.В.Мурзин, Л.А. Алексеева, Л.В.Кушнина, М.П. Котюрова, Л.С. Тихомирова, Е.А. Баженова, М. Фонтане, Л. Лагард, Р. Крюгер и другие), мы выделяем 3 параметра разграничения научного и технического текстов:

1. Профессиональная сфера употребления. Ученые и технические специалисты, научные работники и инженеры.

2. Разный тип знаний, описываемый в текстах. Практическое и теоретическое знание. Технический текст отличается от научного текста по тому же принципу, что наука отличается от техники: практическим применением. Как отмечает Матильда Фонтане: «le texte technique est purement utilitaire en ce sens qu'il vient répondre au besoin d'informations d'un lecteur désireux de mener à bien une opération pratique» («технический текст является сугубо практическим в том смысле, что он отвечает информационным запросам читателя, который хочет довести до конца практическую операцию» – перевод наш – А.Уш.) [7].

3. Разная роль автора. Научный текст является авторским текстом, он представляет авторскую позицию по теоретическому вопросу. Технический текст – обезличен, нейтрален, т.к. он должен представлять объективную информацию, не зависящую от мнения автора. «Le texte technique ne se présente pas comme le produit d'un « auteur » («Технический текст не представляется «авторским» продуктом» – перевод наш – А.Уш.) [7].

Итак, технический текст создается с целью объяснить и описать технический объект или процесс.

Переходя к анализу принятия переводческого решения на примере технического текста, в качестве методологической опоры для проведения анализа, обратимся к алгоритму, разработанному Матильдой Фонтане, исследователем из Школы письменного и устного перевода (Женева). Она выделяет две фазы – семасиологическую и ономасиологическую [7].

На первой фазе переводчику предлагается (перевод наш – А.Уш.):

1. Определить ситуации неопределенности. Définir ses incertitudes (car c'est à cette seule condition qu'il pourra les gérer).

2. Определить уровень понимания déterminer. Le niveau de compréhension qui lui est nécessaire (il n'a par exemple pas besoin de comprendre le fonctionnement du tube cathodique du seul fait que le mot télévision figure dans un texte).

3. Приступить к определению семантических и терминологических единиц. Procéder au repérage des unités sémantiques et terminologiques.

4. Выполнить терминологический и документный поиск, чтобы снять сомнения. *Entreprendre les recherches terminologiques et documentaires qui s'imposent pour lever les incertitudes.*

5. Проверить связность (внутреннюю и внешнюю) понимания текста оригинала. *Contrôler la cohérence (interne comme externe) de la compréhension du texte original.*

На второй фазе переводчик переходит с «базового» уровня, уровня подготовки информации в терминах теории принятия решения к уровню рефлексии, выбора альтернатив, контроля качества и самопроверки:

1. Определить уровень точности, требуемый получателем. *Déterminer le degré de précision que requiert le destinataire;*

2. Найти адекватную терминологию, чтобы воссоздать (или, как минимум, передать) смысл. *Trouver la terminologie adéquate pour restituer (ou du moins transmettre) le sens.*

3. Выбрать подходящую форму (единообразную, ясную и понятную). *Opter pour une forme adéquate (unique, claire et concise).*

4. Проверить смысл (контроль связности, внутренней и внешней) и форму. *Contrôler le sens (contrôle de la cohérence, tant interne qu'externe du texte traduit) et la forme (contrôle orthographique, syntaxique et terminologique).*

В качестве примера был выбран элемент технического текста, описывающего технические характеристики новой модели часов: *reference* (английский текст) – *réfèrence* (французский текст) – референс (русский текст) [8]. Был проведен анализ выбранного переводческого решения для русского текста «референс» и были выявлены отклонения от алгоритма, что привело к неоптимальному переводческому решению.

Отметим, что «*réfèrence*» довольно часто встречается в технической документации на французском и английском языке, включая в себе множество смыслов, которые проявляются в зависимости от окружающего контекста. Так, одним из смыслов может быть «эталонность» предмета или процесса – *solution de référence*/эталонное решение (fr) или *reference model*/эталонная модель (eng). Возвращаясь к нашей текстовой ситуации, наиболее подходящим переводческим решением было бы использование термина «артикул» как соотнесение с миром торговли и как отражение элемента структуры технической документации.

В заключение подчеркнем подтвердившийся в ходе статьи факт, что качество перевода технического текста зависит от принятия решения переводчиком, грамотно продуманных действий и оценки последствий. Переводчикам-лингвистам намного сложнее переводить технические тексты, как и другие специальные тексты, в силу того, что они не являются специалистами в данной области и, как отмечает Л.М.Алексеева, «заранее чувствуют свою ущербность» [1]. Тем не менее предположим, что выстраивание алгоритма принятия переводческого решения, основанного на глубоком анализе текста оригинала и ситуации, позволят создавать инженерно-грамотные тексты. Б.Н. Климзо, переводчик технических текстов, в прошлом инженер, отмечает, что технические переводчики создают себя сами. Несмотря на то, что на старте у инженеров, переводящих технические тексты, преимущество, те лингвисты, которые планомерно и серьезно продумывают свои переводческие решения, в итоге создают переводы не хуже, а порой лучше, так как рабочий инструмент лингвистов – это текст.

Библиографический список

1. Алексеева Л.М., Шутёмова Н.В. Типология перевода. Пермь: Перм. гос. нац. иссл. ун-т, 2012. 200 с.
2. Большая психологическая энциклопедия. Электронный источник. URL: <http://psychology.academic.ru> (Дата обращения: 27.10.2016).
3. Енбаева Л.В. Переводческое решение речевой многозначности (на материале литературы нонсенса): Дис... канд. фил. наук. Тюмень, 2009. 263 с.
4. Жигалина В.М. Герменевтические основания типологии переводческих ошибок и неудачных переводческих решений: Дис... канд. фил. наук. Тверь, 2006. 234 с.
5. Мурзин Л.Н., Штерн А.С. Текст и его восприятие. Свердловск: Изд-во УГУ, 1991. 172 с.
6. Черниговская Т.В. Чеширская улыбка кота Шрёдингера. Язык и сознание. Москва: изд-дом ЯСК, 2013. 448 с.
7. Fontanet Mathilde. La traduction technique: le texte sous l'empire de l'extratextuel. Электронный источник. URL: <http://perso.univ-lyon2.fr/~thoiron/JS%20LTT%202005/pdf/Fontanet.pdf>. (Дата обращения: 27.10.2016).
8. Oyster Submariner Rolex. Электронный источник. URL: <https://www.rolex.com/ru>, <https://www.rolex.com/fr/watches/submariner/ml14060-0002.html>. (Дата обращения: 27.10.2016).

References

1. Alekseeva L.M., Shutemova N.V. Typology of translation. Perm: Perm National Research University, 2012. 200 p.
2. Big encyclopedia of psychology. Electronic resource. URL: <http://psychology.academic.ru> (Accessed date: 27.10.2016).
3. Enbaeva L.V. Translation decision of verbal polysemy (at the example of nonsense literature). Candidate thesis in Philology. Tumen, 2009. 263 p.
4. Jigalina V.M. Hermeneutic basic of translation error and unsuccessful translation decision typology. Candidate thesis in Philology. Tver, 2006. 234 p.
5. Murzin L.N., Shtern A.S. Text and its perception. Sverdlovsk: USU, 1991. 172 p.
6. Tchernigovskaia T.V. Cheshire smile of Schrödinger cat. Language and Mind. Moscow: LMK, 2013. 448 p.
7. Fontanet Mathilde. La traduction technique: le texte sous l'empire de l'extratextuel. Electronic resource. URL: <http://perso.univ-lyon2.fr/~thoiron/JS%20LTT%202005/pdf/Fontanet.pdf>. (Accessed date: 27.10.2016).
8. Oyster Submariner Rolex. Electronic resource. URL: <https://www.rolex.com/ru>, <https://www.rolex.com/fr/watches/submariner/ml14060-0002.html>. (Accessed date: 27.10.2016).

УДК 821.161.1

UDC 821.161.1

ШКАПА Е.С.

ассистент, кафедра романской филологии, Московский городской педагогический университет
E-mail: elena_shk89@mail.ru

SHKAPA E.S.

Assistant, Department of romance Philology, Moscow City University
E-mail: elena_shk89@mail.ru

**РОЖДЕСТВЕНСКИЙ РАССКАЗ Н.С. ЛЕСКОВА «ЗАПЕЧАТЛЕННЫЙ АНГЕЛ»
И ХРИСТИАНСКИЕ ПЕСНОПЕНИЯ**

CHRISTMAS STORY BY NIKOLAI LESKOV "THE SEALED ANGEL" AND CHRISTIAN HYMNS

В работе рассматривается вопрос интертекстуальных связей рождественского рассказа Н.С. Лескова «Запечатленный ангел» с христианскими песнопениями, раскрывается содержательная функция христианских песнопений. Особое внимание обращается на интертекстуальность и интерпредметность как принципы построения лесковского рассказа.

Ключевые слова: Лесков, рождественский рассказ, христианские песнопения, претекст, интертекстуальность, интерпредметность.

This article examines the question of intertextual connections of the Christmas story by Nikolai Leskov «The Sealed angel» with Christian hymns, reveals a meaningful feature of the Christian chants. Particular attention is drawn to intertextuality and interpretatory as the principles of Leskov's story.

Keywords: Leskov, Christmas stories, Christian hymns, pretext, intertextuality, interpretatory.

В начале XXI в. в российском литературоведении тема святочных рассказов Н.С. Лескова по ряду причин становится особенно актуальной. В общественной жизни и литературе углубляется значение православных ценностей, все чаще происходит обращение к церковному календарю, в частности, к православным традициям, обычаям, праздникам. В науке повышается интерес к религиозно-философской проблематике и тематике художественной литературы, к отражению в ней православной картины мира. Святочные рассказы Лескова в этом отношении являются благодатным материалом.

Как справедливо замечает Н.Ю. Данилова, «возросший интерес к творчеству Н.С. Лескова в отечественном и зарубежном литературоведении, наблюдаемый с начала 90-х гг. XX в., с одной стороны, привел к появлению множества исследовательских работ о творчестве писателя, с другой же стороны, выявил неизученные вопросы» [4, с. 3]. Так, в тени оказались вопросы исследования интертекстуальности произведений Н.С. Лескова, в частности, его святочных рассказов. Обращение к этой стороне его творчества позволяет выявить не только собственно литературный претекст, но и присутствие других аспектов церковного искусства: иконописи, музыки. Анализ содержательной функции христианских песнопений является задачей данной статьи.

В этом отношении, в первую очередь, обращают на себя внимание отрывки, названия, строки, отдельные слова из русских православных музыкальных источников. В «Запечатленном ангеле» особую художественную роль выполняет популярный на Руси в XVI-XVII вв. жанр христианских песнопений, переводящий библей-

скую книжность на народный язык, традиции которого восходят к первому рождественскому песнопению ангелов (Лк. 2, с. 13-14).

Для великорусских духовных стихов (псалм), переживших свое второе рождение в старообрядческой среде, характерным было смешение русского былинного эпоса с песенной лирикой. Духовные стихи и богослужения сопровождает духовная музыка, однако следует отметить, что русское православное пение – исключительно акапельное, словом воздается хвала Богу, музыка вторична и подчиняется поэтическому тексту. Вкрапления цитат из христианских песнопений в ткань повествования «Запечатленного ангела» символизируют верность древним фольклорным и христианским традициям простых русских людей и говорит об их духовности. Цитаты из русского православного пения, инкорпорированные в художественный текст повести, эксплицитны, автор не ставит цели скрыть их, и, оформляя графически на странице, часто использует такие маркеры, как кавычки. Как отмечает исследователь А.А. Хамина, ««претекст» обуславливает, но не порождает нового смысла «текста», представляющего главным образом его интерпретацию, повторное кодирование» [8, с. 3].

Главного строителя моста из «Запечатленного ангела» набожного англичанина Якова Яковлевича (скорее всего, приверженца англиканского вероучения) привлекало красивое пение староверов. О древлеправославии как о поэтичной, гармоничной религии для всех христианских конфессий говорит в самом начале своего повествования Марк Александров (Александрович), рас-

сказчик чудесного случая: «Никому наша вера не мешала, а даже как будто еще многим по обычаю приходила и нравилась не только одним простым людям, которые к богочтителству по русскому образцу склонны, но и иноверам» [6: 326] (далее ссылки на это издание даются в круглых скобках с указанием тома и номера страницы). Древнее благочестие, идущее от Христа и апостолов, открывало сердца людей. Вложенное в уста англичанина славословие Господу из великой ектеньи, которое он пробует воспроизвести, звучит как «*Богосподь и явися нам*» (4,с. 326).

Анализируемый фрагмент гласа [3,с. 61] не соответствует правилам графики и орфографии в «Запечатленном ангеле», но повторяет фонетическую транскрипцию, близкую к древнерусскому церковному пению – знаменному распеву, традиции которого соблюдаются старообрядцами. Архаичность старообрядчества подчеркивается также указанием на запись гласов древнерусскими музыкальными знаками – крюками, то есть посредством крюковой нотации, производной от нотации старовизантийской. Яков Яковлевич безуспешно стремится подчинить западной (пятистрочной) нотации запавшие ему в душу «ангелогласные» мелодии знаменного пения: как не пытался англичанин в традициях европейского христианского песнопения «*на ноту наше гласование замечать*» (4,с. 326), да «*только все это у него, разумеется, выходило на другой штыль, потому что этого пения, расположенного по крюкам новою западною нотой в совершенстве уловить невозможно*» (4,с. 326-327). ««Религиозные разнствия» <...> внутри православия» (по слову писателя) [5,с. 5], как утверждает Т.Б. Ильинская, связаны «с крайне существенной для Лескова идеей индивидуального духовного опыта» [Там же] и не чужды друг другу. Чуждыми же русскому православию Лесков считает западные направления христианства, вероятно, вследствие отличий русской этнокультуры и системы ценностей от западноевропейских, однако следует отметить, что при этом писатель с уважением и симпатией относится к верующим иных конфессий («иных вер»). Контекстуальная антонимия крюковой и пятилинейной нотации в «Запечатленном ангеле» эксплицирует данную оппозицию.

Через отсылку к стиху из 117 Псалма «*Богъ Господь, и явися намъ*» (Пс. 117:27) происходит смысловое расширение «Запечатленного ангела». Реминисцентное содержание заключено в теме стиха – пришествии Спасителя. Христианство знает два Христовых пришествия: то, которое случилось более 2000 лет назад, воплощение для спасения людей, и второе – восхождение в славу и величии в конце мира, до которого произойдет восхищение Церкви, когда впервые объединятся друг с другом все члены её и «на облаках» (1 Фес. 4,с.17) соединятся со своим Главой. В желании Марка после «гостинок» у Памвы «воедино одушевиться со всею Русью» (4,с. 383) заключено авторское миропонимание о «всесветном единении во имя Христово» [2,с. 607], спасение человечества по Лескову заключается в объ-

единении религий, чтоб был единый «приход Творца-Вседержителя» (6,с. 375), а объединяющей религией является русское православие. В «Запечатленном ангеле» Богоявление происходит не во плоти, но через икону Ангела, образ предвестника Божьего. Ангел предвещал Рождество Спасителя: «...послан был Ангел Гавриил от Бога в город Галилейский, называемый Назарет» (Лк. 1,с.26). Ангелы будут посланцами Господа в Его второе пришествие: «И тогда Он пошлет Ангелов Своих» (Мф. 13:27)..Знаковая цепь событий в повести символизирует историю христианства от первого до второго пришествия Христа: «посрамление» («запечатление») и утрата иконы – уныние, ожидание бедствий артельщиками и их ослепление как эсхатологический признак – возвращение и распечатление иконы – единение верующих.

Десятая глава занимает центральное место в повествовании с композиционной и сюжетной точек зрения: именно в этой части происходит встреча с Памвой, благодаря которой внимательному читателю удастся постичь выраженную в произведении философскую мысль Н.С. Лескова о воссоединении верующих. Подходя к дому, Марк слышит приятный голос своего напарника Левонтия, поющего духовный стих «Плач Иосифа Прекрасного егда продаша братия его во Египет» [1,с. 727-730] («Плач Иосифа и был»):

«Кому повем печаль мою,
Кого призову ко рыданью.

Стих этот, если его изволите знать, и без того столь жалостный, что его спокойно слушать невозможно, а Левонтий его поет да сам плачет и рыдает, что

Продаша мя мои братия!

И плачет, и плачет он, воспевая, как видит гроб своей матери, <...>» (4,с. 356).

Этот отрывок, как и вся глава, получается очень концентрированный с точки зрения смысловой нагрузки. Во-первых, духовный стих задает определенную тональность. Во-вторых, подчеркивает смысловую и эмоциональную («тональную») связь данного фрагмента с песнопениями и то, что «Плач Иосифа», исполнявшийся «каликами переходжими», звучит во время хождений лесковских героев Марка и Левонтия в поисках изюбра.

Исследования, посвященные вопросу интертекстуальности, сосредоточены преимущественно на собственно текстовом ее аспекте. В.Е. Хализев уточняет: «словесным реминисценциям ««одноприродны заимствования сюжетов, введение персонажей ранее созданных произведений, подражания, а также вольные переводы»» [7,с. 14]. Наряду со словесным аспектом анализа литературы, предложено выделять *предметный* (в широком смысле) [7]. В «Запечатленном ангеле» вместе с цитированием текста (интертекстуальностью) важным принципом в построении структуры рождественского рассказа является *интерпредметность*. Обратимся к сюжету духовного стиха, а также к тому, как он связан с событийной канвой повести. Сюжет «Плача Иосифа» восходит к Ветхому завету. Несмотря

на отсутствие прямых сюжетных соответствий, наблюдаются некоторые параллели. Темой духовного плача является горе об умершей матери. Молодой Левонтий обращается к Марку, спрашивая об образе Рахили:

- А знаешь ли ты, – говорит, – кто это наша мать, про которую тут поется?
- Рахиль, – отвечаю.
- Нет, – говорит, – это в древности была Рахиль, а теперь это таинственно надо понимать.
- Как же, – спрашиваю, – таинственно?
- А так, – отвечает, – что это слово с преобразованием сказано (4: 357).

Рахиль, как известно, является не только ветхозаветным символом матери, умершей при рождении сына, но и матери, до конца переживающей, страдающей и заботящейся о судьбе своих детей. Таким образом, этот код помогает нам верно истолковать отношение автора к проблеме разделения Церкви, и Леонтий интуитивно это чувствует: «Я это в сердце моем чувствую, что крестует бо ся Спас нас ради того, что мы его едиными усты и единым сердцем не ищем» (4,с. 357). Марк чувствует, что его семнадцатилетний напарник прав, однако остается запечатлен «суемудрием»: «Я его пощунял, «какая там, говорю, благодать», а сам чувствую, что он меня правее, потому что он жаждет испытывать, а я чего не ведаю, то отвергаю, но упорствую на своем противлении и говорю ему самые пустяки» (4,с. 357). Благодаря старцу Памве сначала происходит окончательное «распечатление» Левонтия, а позже – и Марка.

Искреннее, истинное вхождение в Церковь Левонтия, Марка, Луки противопоставляется формальному присоединению к господствующей церкви испугавшегося гнева артельщиков Пимена. Внимание читателя в повести смещается в область противопоставления истинной веры и формальной религиозности, о которых говорится в предыдущей главе.

Лесков, говоря о молитве духовной и молитве корыстной, молитве о прощении грехов и молитве о материальных благах, вновь обращается к православным песнопениям. В девятой главе повести в диалоге Марка с англичанином об ошибочной интерпретации духовно «незрелым» верующим молитвенного прошения присут-

ствует отсылка к гласу из сугубой ектеньи: «Писание не всякому дано разуметь, а неразумевашему и в молитве бывает затмение: иной слышит глашение о «великия и богатыя милости» [3,с. 26] и сейчас полагает, что это о деньгах, и с алчностью кланяется» (4,с. 351).

Знаковый эпизод, когда в Спасово Рождество глава артельщиков Лука в непогоду готовится перейти по цепи с одного берега реки на другой, а старообрядцы по его приказу «заводят» катавасию «Отверзу уста» (4, с.380), наделяется семантикой завершения описываемых в святочной повести событий. Катавасия «Отверзу уста моя» славит Матерь Божью и поется как в двенадцатые богородичные праздники (Введение во храм Пресвятой Богородицы, Благовещение), так и в течение церковного года во второстепенные православные праздники в честь Её икон. В «Запечатленном ангеле» эта цитата из православного песнопения вызывает ассоциации не только с текстом, но и с иконой: с одной стороны, в песнопении старообрядцев звучит непосредственное обращение к Богородице, с другой стороны, в их молитве присутствует скрытая отсылка к упомянутой в начале повести иконе Владычицы. В финальной части «Запечатленного ангела» подобно тому, как спускаются с возвышенностей (клиросов) оба церковных хора и соединяются для пения катавасии, являющейся в православном богослужении заключительной частью песни канона, так символично сходятся старая и новая иконы Ангела, так через строящийся мост Заступница помогает старообрядцам в Рождество Христово осуществить переход и возвратиться к Матери-Церкви, преодолеть «разнобытие по вере» [5,с.41].

Рассмотренные нами цитаты из христианских песнопений в «Запечатленном ангеле» находятся не в «сильной» позиции, то есть не вынесены в заглавие, эпиграф, начало или конец произведения. Но они поставлены автором в центр художественного мира повести и текстуально соотносятся с ее заглавием, что способствует усилению напряженности повествования, расширению смысла, дают своеобразный второй код, усиливающий или помогающий понять смысл произведения, подчинены логике развития событий. Именно поэтому для раскрытия авторского содержания произведения чрезвычайно важно знание читателем значений духовных стихов и богослужений.

Библиографический список

1. Беломорские старины и духовные стихи: Собрание А.В. Маркова. СПб.: Дмитрий Буланин, 2002. 1079 с.
2. *Богатая К.П.* Н.С. Лесков о Достоевском (1880-е годы) / Литературное наследство. Т.86. Ф.М. Достоевский. Новые материалы и исследования. М.: Наука, 1973. 790 с.
3. Всенощное бдение и Литургия: Разъяснение церковного богослужения. М.: Издательский Совет Русской Православной Церкви, 2008. 288 с.
4. *Данилова Н.Ю.* Диалог «своего» и «чужого» в художественном мире Н.С. Лескова: на материале произведений 1860-1880-х гг. об иностранцах и инородцах: автореф. дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2011. 30 с.
5. *Ильинская Т.Б.* Феномен «разноверия» в творчестве Н.С. Лескова: автореферат дис. ... доктора филол. наук. СПб., 2010. 43 с.
6. *Лесков Н.С.* Собр. соч.: в 11 т. Т. 4. М.: Гослитиздат, 1957. 556 с.
7. *Романова Г.И.* Мир эпического произведения как теоретико-литературная проблема. М.: НТЦ «Университетский», 2008. 220 с.
8. *Хамина А.А.* Творческое наследие В.Ф. Одоевского в аспекте интермедийного анализ: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Томск, 2011. 23 с.

References

1. White sea of antiquity and spiritual songs: a Collection of A.V. Markov. St. Petersburg: Dmitry Bulanin, 2002. 1079 p.
 2. *Bogaevskaya K.P.* N.S. Leskov about Dostoevsky (1880s) / Literary heritage. V. 86. F.M. Dostoevsky. New materials and research. Moscow: Nauka, 1973. 790 p.
 3. All-night vigil and divine Liturgy: An explanation of Church worship. Moscow: Publishing Council Of The Russian Orthodox, 2008. 288 p.
 4. *Danilova N.Y.* The dialogue of “their” and “alien” in the art world of Nikolai Leskov: based on the works 1860-1880s about the aliens and the foreigners. The author’s Candidate thesis in Philology. St. Petersburg, 2011. 30 p.
 5. *Ilyinskaya T.B.* The phenomenon of “resevere” in the works of Nikola Leskov. The author’s doctoral dissertation. St. Petersburg, 2010. 30 p.
 6. *Leskov N.S.* Collected works in 11volumes. V. 4. Moscow: Goslitizdat. 556 p.
 7. *Romanova G.I.* The world of the epic works as a theoretical and literary problem. Moscow: NTC Universitetskiy. 2008. 220 p.
 8. *Haminova A.A.* The creative legacy of V.F. Odoevsky in the aspect of InterMedia analysis. The author’s Candidate thesis in Philology. Tomsk, 2011. 23 p.
-

УДК 811.161.1'37

UDC 811.161.1'37

ЭЛМИ А.М.

аспирант, кафедра русского языка как иностранного,
Орловский государственный университет имени
И.С. Тургенева
E-mail: ata.elmy@yandex.ru

ELMY A.M.

Graduate student, Department of Russian as a foreign
language, Orel State University named after I.S.Turgenev
E-mail: ata.elmy@yandex.ru

ИЗМЕНЕНИЯ ЗНАЧЕНИЯ ОДНОЗНАЧНЫХ ИМЕН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ, УПОТРЕБЛЁННЫХ
В ПОВЕСТИ А.С.ПУШКИНА «ГРОБОВЩИК»

CHANGES IN THE VALUE OF UNAMBIGUOUS NOUNS, USED IN THE STORY A.S. PUSHKIN'S
"THE UNDERTAKER"

В статье проанализированы два процесса, характерные для существительных из повести А.С.Пушкина «Гробовщик», – сохранение однозначности с возможным видоизменением значения и переход однозначных слов в разряд многозначных.

Ключевые слова: однозначные слова, многозначные слова, новое значение, оттенок значения, расширение значения.

The article analyzes the two processes that are typical of nouns from the story A.S. Pushkin's "The Undertaker" – preserving the uniqueness of a possible modification of values and transition unambiguous words in the category of multi-valued.

Keywords: unambiguous words, ambiguous words, a new meaning, connotation, extension values.

Существительные, которые были употреблены А.С. Пушкиным в повести «Гробовщик», в современном русском языке изменились. Эти изменения связаны с расширением многозначности, с переходом однозначных слов в многозначные, изменением стилистической окраски или приобретением нового оттенка значения.

Однозначные существительные, выбранные из текста повести «Гробовщик», в одних случаях сохранили однозначность, в других – перешли в разряд многозначных.

Выяснить это помогает сравнение значения имени существительного в «Словаре языка Пушкина» в 4-х томах и в «Большом толковом словаре русского языка», далее в БТС.

По нашим наблюдениям, однозначными в современном русском языке остались существительные *будочник, булочник, госпожа, гробовщик, дверь, диван, дочь, кровать, калитка, кафтан, кивот, мертвец, ночь, окошко, переплетчик, пожитки, пиво, светлица, сержант, свадьба, самовар* и др.

В большинстве случаев значения однозначных слов в языке Пушкина и в современном русском языке совпадают:

Например, *свадьба* в «Словаре языка Пушкина»: «брачный обряд и празднество по случаю бракосочетания», в БТС: «брачный обряд».

Кафтан в «Словаре языка Пушкина»: «мужская долгополая верхняя одежда», в БТС: «старинная мужская долгополая верхняя одежда».

Гробовщик в «Словаре языка Пушкина»: «мастер,

делающий гробы», в БТС: «мастер, изготовляющий гробы».

Существительное *сержант* в современном русском языке осталось однозначным, но изменило свое значение. Ср:

В «Словаре языка Пушкина» *сержант* – в 18 в. в России пехотный унтер-офицер[4];

В БТС *сержант* – «звание младшего начальствующего состава в армии, а также лицо, имеющее это звание» [1].

Существительное *дверь* осталось однозначным, но изменило значение: в «Словаре языка Пушкина» *дверь* – «створ, закрывающий вход в помещение», в БТС: *дверь* «проем в стене для входа и выхода».

Существительные *дочь* и *ночь* в современном русском языке сохранили однозначность, но при этом их значение расширилось.

Слово *дочь* в современном русском языке называется «лицо женского пола по отношению к своим родителям» и имеет оттенок значения с пометой *высок*. – «о женщине как олицетворении лучших черт своего народа, своей среды и т.д.»[1].

Существительное *ночь* сохранило значение «часть суток, время от захода до восхода солнца, от вечера до утра» и приобрело оттенок значения «темнота, мрак, время части суток, когда сумерки летом не переходят в темноту»[1]. Этот оттенок значения объясняется наличием устойчивого словосочетания *белые ночи*.

Существительное *светлица* видоизменило свое значение. Ср:

В «Словаре языка Пушкина» *светлица* – «чистая, светлая, комната»[4].

В БТС *светлица* – «в старину, светлая парадная комната в доме», в современном русском языке слово *светлица* является устаревшим, о чем свидетельствует помета «устар». в БТС[1].

Существительное *булочник* в «Словаре языка Пушкина» является однозначным, что подтверждается контекстом:

«Толстый *булочник* и переплетчик, коего лицо казалось в красненьком сафьянном переплете, под руки отвели Юрку в его будку, наблюдая, в сем случае русскую поговорку: долг платежом красен».[3].

Существительное *булочник* в современном русском языке имеет значение: «пекарь, продавец хлебобулочных изделий» и сопровождается в БТС пометой разг.[1].

Слово *кивот*: в такой орфографии отмечено в «Словаре языка Пушкина»[4].

В БТС это слово отмечено в другой орфографии и звуковом облике – *киот*, значение этого слова в «Словаре языка Пушкина» и в БТС сходно, Ср:

В «Словаре языка Пушкина» *кивот* – это «застеленный небольшой шкаф или ящик для икон» [4].

В БТС *киот* – это (от греч. kibotos-ящик) «створчатая рама или шкафчик со стеклянной дверцей для икон»[1], появилось новое значение «створчатая рама, которое отсутствовало в «Словаре языка Пушкина».

Однозначными в современном русском языке являются также существительные: *гривенник*, *дюжина*, *рубище*, *сюртук*, *чухонец*.

Существительное *гривенник* имеет значение «десятикопеечная монета; составляющая десять копеек» и сопровождается пометой разг.[1].

Существительное *дюжина* в современном русском языке сохранило значение «12 одинаковых однородных предметов»[1].

Существительное *рубище* в «Словаре языка Пушкина» имеет значение «ветхая, рваная одежда» [4].

В БТС отмечено значение «ветхая, рваная одежда (первоначально об одежде нищих, блаженных, юродивых или раскаявшихся, отказавшихся от жизненных благ, удовольствий)» [1], в БТС появилось указание на тех, кто носил рубище, в «Словаре языка Пушкина» на этого указания нет.

Существительное *сюртук* в языке Пушкина и в современном русском языке является наименованием вида мужской одежды, сравним.

В «Словаре языка Пушкина» *сюртук* (*сертук*) – «мужская двубортная одежда с длинными полами в талию, обычно с отложным воротником» [4].

В БТС *сюртук* – «от франц. Surtout – широкое верхнее платье, род длинного(почти до колен)»[1].

В «Словаре языка Пушкина» и в БТС слово *чухонец* зафиксировано в значении «финн». В обоих словарях указывается, что это слово является ограниченным по употреблению и поэтому сопровождается пометой разг. [4,1].

В настоящее время существительное *чухонец* вклю-

чено в «Словарь редких и забытых имен»[5].

По мнению ученых, «лексические значения слов не остаются неизменными – они развиваются», это происходит потому, что «изменение жизни, возникновение в ней новых предметов и явлений часто делает необходимым переосмысление слова, то есть развитие в нем нового значения»[2].

Новые лексические значения в современном русском языке возникли у многих однозначных существительных, использованных А.С. Пушкиным в повести «Гробовщик».

Многие однозначные имена существительные в БТС зафиксированы с двумя значениями. Например, слово *бригадир* в «Словаре языка Пушкина» имеет значение «военный чин, средний между полковником и генералом»[4].

В БТС слово *бригадир* имеет 2 значения:

1. Руководитель бригады.
2. Военный чин, средний между полковником и генералом.

Значение слова *бригадир* в «Словаре языка Пушкина» совпадает со 2-ым значением в БТС[1]., в этом значении существительное *бригадир* воспринимается как устаревшее, хотя в БТС нет соответствующей пометы. При этом слово *бригадир* в значении, отмеченном в «Словаре языка Пушкина», совпадает со вторым значением в БТС и именно в этом значении употребляется в повести «Гробовщик».

См. контекст: «*Бригадир* и сержант Курилкин смутно представлялись в его воображении»[3].

Существительное *наряд* в «Словаре языка Пушкина» имеет значение «то, во что наряжаются, одеваются; платье, костюм»[4].

В современном русском языке слово *наряд* кроме значения «красивая праздничная одежда» приобрело значение «внешний вид чего-либо, убранство»[1].

Существительное *приглашение* в «Словаре языка Пушкина» имеет значение «действие по глаголу (пригласить)»[4].

В современном русском языке у слова *приглашение* развилось значение «письмо, обращение с просьбой явиться куда-н. принять участие в чем»[1].

В повести «Гробовщик» существительное *приглашение* употреблено в первом значении: «*Приглашение* было благосклонно принято»[3].

Некоторые однозначные существительные в современном русском языке стали трёхзначными, четырёхзначными, пятизначными, семизначными и даже десятизначными.

Например, существительное *мантия* в «Словаре языка Пушкина» имеет значение «широкая длинная одежда в виде плаща, надеваемая поверх другой одежды»[4].

В БТС слово *мантия* имеет 3 значения:

1. Широкая длинная одежда в виде плаща, надеваемая поверх другой одежды.
2. Зоол. складка кожи у некоторых беспозвоночных животных, охватывающая тело.

3. Геол. внутренняя сфера земли.[1].

Слово *мантия* в «Словаре языка Пушкина» совпадает по значению с 1 значением по БТС.

Существительное *улица* в языке Пушкина имеет значение «два ряда домов с проходом, проездом между ними».

В современном русском языке слово *улица* имеет 4 значения:

1. Пространство между двумя рядами домов в населённом пункте для прохода и проезда; два ряда домов с проходом, проездом между ними.

2. Собир. разг. Жители домов, составляющих два таких ряда.

3. Место вне помещения, под открытым небом.

4. Среда, лишённая культурного воздействия семьи, общества.[1].

В повести «Гробовщик» слово *улица* употребляется в 1-ом значении: «Я сапожник, имя мое Готлиб Шульц, и живу от вас через улицу»[3].

Существительное *свеча* в языке Пушкина имеет значение «палочка из жирного вещества, с фитилем внутри, служащая для освящения».

В современном русском языке слово *свеча* имеет 5 значений:

1. Палочка из жирного вещества с фитилем внутри, служащая для освещения.

2. Техн. приспособление для воспламенения горючей смеси в двигателе внутреннего сгорания.

3. Лекарственный препарат в виде маленькой концеобразной палочки, вводимый в прямую кишку или во влагалище.

4. Устар. название единицы силы света.

5. Крутой взлёт(мяча и т.п.).[1].

В повести «Гробовщик» слово *свеча* употребляется в 1-ом значении «Все окна были открыты; *свечи* горели; священники читали молитвы»[3].

Существительное *брат* в языке Пушкина имеет значение «каждый из сыновей в отношении к другим детям этих же родителей».

В современном русском языке слово *брат* имеет 7 значений:

1. Каждый из сыновей в отношении к другим детям этих же родителей.

2. Обычно мн.братья, люди, связанные общим делом, дружбой, условиями существования.

3. Обычно ед.фамильное или дружеское обращение к лицу мужского пола.

4. (Обычно с именем собственным) член религиозного братства; монах.

5. Только ед.разг. каждый член какого-либо коллектива; участник чего-либо.

6. Об иных существах по отношению к человеку.

7. Чего, чему и с опр. О предмете, явлении по отношению к подобному ему предмету, явлению.[1].

В повести «Гробовщик» слово *брат* употребляется в 1-ом значении «Разве Гробовщик *брат* палачу?»[3].

Существительное *стол* в языке Пушкина имеет значение «предмет мебели».

В современном русском языке слово *стол* имеет 10 значений:

1. Род мебели.

2. Предмет медицинской обстановки, стационарный, или способный изменять высоту (на одной ножке с регулировкой).

3. Предмет мебели вместе со всем, что поставлено на нём для еды.

4. Набор, выбор и качество блюд в предприятии общественного питания.

5. Пища, еда, съестное.

6. Деталь станка в виде горизонтальной доски, служащей для установки.

7. Чего или какой. Отдел в учреждении; само учреждение, занимающееся каким-л. делом.

8. В России до 1917 года: отдел в учреждении; само учреждение, занимавшееся узким кругом канцелярских дел.

9. В древней Руси: княжеский престол. Занять Киевский, Новгородский, Суздальский с.

10. Геогр. Массивная каменная глыба или плита [1].

Значение «предмет мебели», отмеченное в «Словаре языка Пушкина», стало основным прямым значением существительного *стол* в современном русском языке, на базе этого значения возникли производные значения, зафиксированные в БТС.

В повести «Гробовщик» слово *стол* употребляется в первом значении. «Вскоре порядок установился; кивот с образами, шкаф с посудой, *стол*, диван и кровать заняли им определенные углы в задней комнате»[6].

Итак, однозначные имена существительные, употреблённые А.С. Пушкиным в повести «Гробовщик», в современном русском языке в некоторых случаях сохранили однозначность, но при этом приобрели новый оттенок значения. В других случаях однозначные имена существительные приобрели новые значения и поэтому перешли в разряд многозначных слов.

В большинстве случаев однозначные имена существительные из повести «Гробовщик» в современном русском языке стали многозначными.

Библиографический список

1. Большой толковый словарь русского языка. Санкт-Петербург, «Норинт», 2000. 1535 с.
2. Головин Б.Н. Введение в языкознание. М., «Высшая школа». 1978. 320 с.
3. Пушкин А.С. «Гробовщик» Москва–Ленинград, «Детская литература», 1946. 138 с.
4. Словарь языка Пушкина в четырех томах. Т.I-IV. М., «Азбуковник», 1956-1961.
5. Самов В.П. Словарь редких и забытых имен. М., «Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС», 1996. 765 с.
6. Эли А.М. Конкретные имена существительные, называющие лицо в повести А.С. Пушкина «Гробовщик»// Ученые записки Орловского государственного университета. 2016. №2(71). С. 193-195.

References

1. Big explanatory dictionary of the Russian language. Saint Petersburg, "Norint", 2000. 1535 p.
 2. *Golovin B.N.* Introduction to linguistics. M., "Vysshaya shkola", 1978. 320 p.
 3. *Pushkin A.S.* "The undertaker". Moscow–Leningrad, "Children's literature", 1946. 138 p.
 4. The dictionary of Pushkin's language in four volumes. Vol. I-IV. M., "Azbukovnik", 1956-1961.
 5. *Somov V. P.* Dictionary of rare and forgotten names. M., "Humanitarian publishing center VLADOS", 1996. 765 p.
 6. *Elmy A.M.* Concrete nouns naming a person in the story A.S. Pushkin's "The undertaker" // Scientific notes of Orel State University. 2016. Vol. 2. No. 71.
-

АКСЁНОВ А.А.

доктор педагогических наук, профессор, кафедра математического и информационного анализа экономических процессов, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: aksenovaa@inbox.ru

AKSYONOV A.A.

Doctor of Pedagogics, Professor, Department of the mathematical and information analysis of economic processes, Orel State University named after I.S. Turgenev
E-mail: aksenovaa@inbox.ru

МАТЕМАТИЧЕСКАЯ ЗАДАЧА КАК СРЕДСТВО ВЫПОЛНЕНИЯ УЧЕБНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ И ОТДЕЛЬНЫЙ ВИД ЗАДАЧ НА ИССЛЕДОВАНИЕ

MATHEMATICAL TASK AS A MEANS OF MAINTAINING SCIENTIFIC RESEARCH IN MIDDLE SCHOOL AND AN INDIVIDUAL TYPE OF RESEARCH TASKS

В статье охарактеризована сущность исследовательской работы школьников, выполняемой в ходе решения математических задач. Описан отдельный вид задач – задачи на исследование. Раскрыта их роль в обучении математике.

Ключевые слова: математическая задача, поиск, решение, исследование.

The article characterizes the essence of the students' research carried out in the course of solving mathematical problems. It describes an individual type of tasks – the research one. It also explains their role in teaching math.

Keywords: mathematical task, search, solution, study.

1. Обоснование проблемы

В Большой советской энциклопедии научное исследование понимается как процесс выработки новых научных знаний и характеризуется объективностью, воспроизводимостью, доказательностью, точностью. Основными компонентами научного исследования являются: постановка задачи; предварительный анализ имеющейся информации; условий и методов решения задач данного класса; формулировка исходных гипотез; планирование, организация и проведение эксперимента; анализ и обобщение полученных результатов; окончательная формулировка новых фактов и законов, получение объяснений или научных предсказаний. В соответствии с этими тезисами, выполнение математических исследований посредством решения задач в средней школе должно быть неким подобием научной деятельности учёного. То есть выполняя исследовательскую работу в ходе решения задач, учащиеся должны “открывать” (разумеется, на субъективном уровне) какие-либо новые математические знания и (или) выполнять действия, адекватные перечисленным выше, характеризующим процесс исследования как такового.

В настоящее время у методистов–математиков не вызывает сомнений необходимость приобщения учащихся (прежде всего, старших классов) к исследовательской работе по математике. Опишем основные аспекты сущности такой работы учащихся и специфику её организации.

2. Теоретико-методическая характеристика школьных математических задач на исследование

Среди всего многообразия школьных математических задач выберем те задачи, теоретико-методические характеристики которых давали бы основание считать, что они могут быть использованы для выполнения школьниками исследовательской работы. Основываясь на трактовке категории “задача”, введённой в науку Ю.М. Колягиным и В.И. Крупичем [3, 4] и скорректированной с учётом исследований А.В. Брушлинского, можно выделить ряд характеристик задач. В данной трактовке задача представляет собой диалектическое единство информационной (внешней) и внутренней структур. Информационная структура задачи состоит из шести компонентов: $S = (A, B, E, C, D, R)$, где A – условие задачи, B – её требование, то есть то, что нужно сделать в решении задачи, E – искомое, то есть то, что в ней требуется найти (обнаружить), доказать или выяснить, C – теоретический базис решения задачи, D – способ её решения, R – основное отношение, реализованное в задаче [2].

Исходя из смысла требования, содержащегося в формулировке задач (с учётом возможности его выполнения), все они могут быть разделены на **семь основных видов**: 1) задачи на нахождение; 2) задачи на доказательство; 3) задачи на построение; 4) задачи на исследование; 5) конструктивные задачи; 6) задачи, решаемые приведением конкретного примера; 7) задачи, решаемые словесным описанием.

На основе количества неизвестных компонентов, содержащихся в информационной структуре задачи, Ю.М. Колягиным и В.И. Крупичем установлена типология задач: **I тип** – ABECD и ABZCD, – алгоритмические задачи; **II тип** – ABECV и ABZCV, – полуэвристические задачи; **III тип** – ABEUV и ABZUV, – эвристические задачи [2]. (Буквами Z, U и V обозначены неизвестные компоненты.) Здесь приняты во внимание *шесть* информационных структур задач, в каждой из которых известны компоненты A и B – условие задачи и её требование, что почти всегда имеет место для школьных математических задач.

Принимая во внимание теоретический базис задач, можно выделить четыре типа ситуаций, определяемых количеством теорий, средствами которых задача сформулирована и решена: **1)** задача сформулирована и решена средствами одной теории; **2)** задача сформулирована средствами одной теории, но решена с привлечением аппарата дополнительных теорий; **3)** задача сформулирована средствами нескольких теорий и решена только их средствами; **4)** задача сформулирована средствами нескольких теорий и решена с привлечением арсенала дополнительных теорий. Это *четырёхаспектная типология теоретического базиса задач* [1].

Также все школьные математические задачи можно разделить на *четыре класса* в зависимости от того, каким образом выполняется их решение: **1)** задачи, в решении которых непосредственно (без выполнения преобразований, выходящих за рамки предметного содержания алгоритма) используется лишь известные алгоритмы; **2)** задачи, в решении которых непосредственно применяются только известные стандартные методы и алгоритмы; **3)** задачи, в решении которых допускается использование стандартных методов (и алгоритмов), после выполнения преобразований; **4)** задачи, в решении которых стандартные методы не применяются (но могут быть задействованы общие методы решения задач). Здесь под *стандартным* понимаются методы, суть которых может быть выражена теоремой (с помощью теоремы можно выразить сущность метода оценки, применяемого в решении уравнений и т. п.), а под *общими* – методы, суть которых выражена совокупностью общих указаний по применению в решении задач (метод координат, метод геометрических мест и др.) [1].

Компонент информационной структуры задач R не влияет на их типологию. Компонент A – условие задач, он задаёт всё их многообразие, то есть его функция сугубо информационная. Если он известен, то практически не определяет теоретико-методических характеристик задач.

Итак, рассмотрены все теоретико-методические характеристики задач, детерминируемые их информационной структурой. Поскольку эта структура полностью задаёт субъекту пространство поиска информации, необходимой для решения задачи, сопоставляя представленные выше характеристики задач, выясним, какие из них позволяют отнести задачу к числу тех, которые надо использовать для организации исследовательской работы школьников по математике.

Задачи на исследование характерны тем, что в них необходимо: а) найти условия существования (или невозможности существования) некоего факта; б) указать сам факт и условия его существования; в) определить особенности существования (свойства и качества) какого-либо математического объекта для тех или иных условий, а если требуется, и сами эти условия; г) выяснить, обладает ли данный объект указанными качествами (свойствами), причём здесь выдвигаются и исследуются альтернативные гипотезы, и по результатам этой работы делается вывод; д) выяснить, какие качества (свойства) характерны для данного объекта (указать условия, при которых эти качества имеют место) и т. п. Примером является любое уравнение с параметром [1]. В решении этих задач надо выполнять действия, адекватные процессу научного исследования. Заметим, что в задачах остальных шести видов выполнение подобных действий не требуется, однако задача на исследование может быть подзадачей задачи другого вида, например, задачи на доказательство.

Также заметим, что задачи на исследование в своём решении фактически сводятся к подзадачам, каждая из которых представляет собой задачу на доказательство или нахождение чего-либо. Например, если дана задача: “Решить уравнение $ax^2 + (a-3)x + 2a - 1 = 0$ ”, то она сводится к трём подзадачам на нахождение тех значений параметра, при которых действительных корней два, один или нет вообще. Напротив, если дана задача: “Исследовать функцию $f(x) = x^3 - (a-3)x^2 + (a^2 - 2a + 4)x + a - 5$ на монотонность”, эта задача в конечном итоге сводится к доказательству того, что функция возрастает при любых значениях параметра на множестве всех действительных чисел. Дело в том, что в таких задачах почти никогда не удаётся сразу понять, что нужно делать: находить или доказывать. *Самое главное в таких задачах то, что в ходе их решения нужно рассматривать все возможные ситуации в задаче, связанные с сопоставлением свойств объектов, задействованных в задаче.* Поэтому справедливо выделить их в отдельный вид задач.

Задачи алгоритмического и полуэвристического типа в ходе их решения не предполагают как выполнения действий, адекватных процессу научного исследования, так и самостоятельного получения учащимися ещё неизвестных им теоретических сведений из школьного курса математики. Для достижения последней цели служат *эвристические задачи*. Например, решая уравнение $2^{\log_3 9x} + 5x^{\log_3 2} = 36$, школьникам необходимо обнаружить и доказать свойство логарифма числа: $a^{\log_c b} = b^{\log_c a}$, (если учитель специально не знакомил их с ним) поскольку без его использования решить это уравнение не представляется возможным.

Очевидно, задачи первого и второго класса не могут быть использованы для исследовательской работы школьников, а задачи *третьего и четвёртого класса* в принципе могут быть привлечены к организации такой деятельности учащихся, однако сама по себе их принадлежность к третьему или четвёртому классу не гаран-

тирует детерминации исследовательской деятельности учащихся. Итак, отношение к третьему или четвертому классу задач, адекватных исследовательской деятельности школьников, является неизбежным следствием того, что они детерминируют указанную деятельность. Следовательно, такая характеристика задач, как отношение к классу не является ориентиром в выборе задач для обучения школьников математическому исследованию.

Наконец, **четырёхаспектная типология теоретического базиса задач** также строго не предопределяет исследовательской деятельности учащихся по их решению. Однако следует иметь в виду, что чем больше теоретических фактов надо принять во внимание для выбора из них тех, которые будут использованы для обоснования найденного способа решения задачи, тем более требуются школьникам исследовательские умения. Это утверждение наиболее значимо в тех случаях, когда для нахождения решения учащимся необходимо отыскивать ещё и сами теории, средства которых дополнительно привлекаются к решению задачи. То есть **второй и четвёртый пункты** этой типологии при прочих равных условиях наиболее соответствуют исследовательской работе.

Итак, для обучения школьников математическим исследованиям необходимо задействовать задачи на исследование или эвристические задачи (разумеется, одна и та же задача может удовлетворять и обоим этим требованиям). Они могут относиться лишь к третьему или четвертому классу. В среднем, качественно они будут труднее, а процесс поиска решения – насыщеннее, если в его выполнении необходимо задействовать средства дополнительных теорий.

Сопоставим выявленные ранее характеристики подробнее. Для дальнейших рассуждений имеется четыре исходных основания: а) вид задачи (задача на исследование: введём обозначение **ЗИ**); б) тип задачи (эвристическая задача: введём обозначение **ЭЗ**); в) принадлежность задачи к третьему или четвертому классу (введём обозначение **(3∨4)**, где ∨ – знак дизъюнкции); г) соответствие задачи второму или четвертому пунктам типологии теоретического базиса (введём обозначение **(II∨IV)**). С учётом описанных ранее выводов получим следующие комбинации:

ЗИ∧(3∨4) (здесь и далее ∧ – знак конъюнкции);

ЭЗ∧(3∨4);

ЗИ∧ЭЗ∧(3∨4);

ЗИ∧(3∨4)∧(II∨IV);

ЭЗ∧(3∨4)∧(II∨IV);

ЗИ∧ЭЗ∧(3∨4)∧(II∨IV).

В рассматриваемых случаях дизъюнкция и конъюнкция понимаются в смысле, аналогичном для математической логики.

В каждой из шести комбинаций конъюнктивное присутствие исходного основания **(3∨4)** означает его неизбежность для задач, определяющих исследовательскую деятельность школьников.

В третьей и шестой комбинациях задача на исследование одновременно принадлежит к числу эвристи-

ческих задач, что однозначно указывает на то, что она будет довольно трудной для учащихся.

В ходе решения задач, относящихся к последним трём комбинациям, необходимо изыскивать дополнительные теории, средства которых будут задействованы для реализации решения. Это также качественно повысит трудность задач, но вместе с тем внесёт большее разнообразие в процедуру поиска их решения. Можно утверждать, что соблюдая принцип прочих равных условий, представленные выше шесть комбинаций расположены в порядке качественного возрастания трудности задач и эта трудность тем выше, чем выше порядковый номер класса задач и типологии их теоретического базиса. В среднем математическая задача **ЗИ∧ЭЗ∧(4)∧(IV)** качественно труднее задачи **ЗИ∧ЭЗ∧(3)∧(II)**, так как в первом случае для решения задачи нет возможности применения известных алгоритмов и стандартных методов, а сама задача сформулирована средствами нескольких теорий (во втором случае – средствами одной теории).

Очевидно, эти шесть комбинаций могут быть конкретизированы (с помощью законов алгебры логики), но это приведёт к большому количеству “производных” комбинаций (нетрудно подсчитать, что их будет 18). Итак, разнообразие задач, ощутимо детерминирующих исследовательскую деятельность школьников, довольно велико даже в плане учёта их теоретико-методических характеристик. На каждом этапе обучения найти в структуре предмета место для каждой из 18 комбинаций трудно и в обучении учащихся профильных или специализированных математических классов. С другой стороны, сравнительный анализ этих возможных комбинаций показывает, что в этом нет и необходимости, поскольку они в определённой мере обладают взаимозаменяемостью. Так, в ряде случаев можно не использовать комбинацию **ЗИ∧ЭЗ∧(3)∧(IV)**, если школьникам предлагались задачи, соответствующие комбинации **ЗИ∧ЭЗ∧(3)∧(II)**, поскольку доминанта для пунктов **II** и **IV** четырёхаспектной типологии теоретического базиса задач состоит в необходимости поиска дополнительных теорий, а не в особенностях теоретического базиса формулировок задач.

Применяя задачи для обучения школьников исследовательским умениям, целесообразно придерживаться известного принципа “от простого к сложному”. Его суть в данном случае такова.

1. Сначала учащихся необходимо познакомить с задачами на исследование, поскольку они раскрывают суть самого исследования как длительного поискового процесса (зачастую противоречивого).

2. Необходимо на конкретных примерах пояснить учащимся сущность разделения задач на классы и четырёхаспектную типологию теоретического базиса задач, объяснить им суть их влияния на процесс поиска решения задачи.

3. Предлагать учащимся эвристические задачи следует несколько позже. К моменту знакомства с ними школьники уже должны иметь некоторый опыт решения задач на исследование, поскольку эвристические задачи

могут содержать в себе подзадачи, являющиеся задачами на исследование.

4. Далее можно предлагать школьникам более трудные задачи, соответствующие частным случаям третьей–шестой комбинаций с учётом их возможной взаимозаменяемости, описанной выше.

3. Примеры алгебраических задач на исследование и их место в структуре школьного курса алгебры

Прежде всего заметим, что задачи на исследование, очевидно, не могут быть алгоритмическими, но они широко представлены среди полуввристических и эвристических задач, поэтому их роль в обучении поиску решения задач велика даже с сугубо теоретической точки зрения.

Пример 1. Решить уравнение

$$ax^2 + (a-3)x + 2a-1 = 0.$$

Пусть $y = 3^x$. Получим уравнение $y^2 - (2a+2)y + a^2 + 2a - 3 = 0$. Его дискриминант $D = 4a^2 + 8a + 4 - 4a^2 - 8a + 12 = 16$. Оно всегда имеет два различных действительных корня $y_1 = a-1$; $y_2 = a+3$. Очевидно, второй корень всегда больше первого. Область значений показательной функции представлена положительными действительными числами, поэтому сопоставляя этот теоретический факт с тем, что уравнение-следствие имеет два различных корня, получим такие варианты для исходного уравнения: два действительных корня только в том случае, если $y_1 = a-1 > 0$; один корень, если $y_1 = a-1 \leq 0$, $y_2 = a+3 > 0$; нет действительных корней, если $y_2 = a+3 \leq 0$. Дальнейшее решение задачи не представляет серьёзных затруднений, поэтому оно здесь не приведено.

Иная ситуация была бы в том случае, если в этом примере вместо 3^x и 9^x использовать x^2 и x^4 соответственно. Функция $y = x^2$ не обладает свойством строгой монотонности и в её область значений входит ещё и 0 (изменяются всего два теоретических факта). Тогда для исходного уравнения возможны уже пять вариантов: корней может быть четыре, три, два, один и не быть вообще. Подобные задачи можно усложнить, если в уравнении-следствии дискриминант будет принимать любые значения и (или) функция $y = f(x)$ будет ограничена и снизу и сверху, или будет периодической и т. д.

Выше в качестве примера приведена полуввристическая задача с параметрами. В курсе алгебры это самые распространённые задачи на исследование, но таковыми могут быть не только задачи с параметрами. Так, задачи, решаемые в 11 классе средней школы, связанные с математическим моделированием, получением некоторой функциональной зависимости и нахождением наибольшего или наименьшего значения функции на некотором отрезке, тоже являются задачами на исследование, хотя в них есть некий стандартный подход к выполнению решения.

Пример 2. Задача: “Изучить свойства показательной

функции”.

Если эту задачу предложить учащимся специализированного (или профильного) математического класса сразу после того, как им представлено определение этой функции (они уже знакомы с основами дифференциального исчисления), то это будет не просто задача на исследование, а ещё и эвристическая задача. В самом деле, в ней неизвестно искомое (свойства функции), неизвестен способ решения в строгом смысле, так как школьники знают только то, что необходимо использовать аппарат производной, но им неизвестно, с чем конкретно придётся столкнуться в процессе поиска решения, и неизвестен теоретический базис задачи, так как всё то, что они обнаружат в ней, само станет частью теории, а в таких случаях принято считать, что теоретический базис задачи неизвестен [1]. Таким образом, эта задача действительно является эвристической.

Пример 3. При каком целом положительном значении x значение выражения
$$\sqrt{\frac{x-5}{x+2}} \cdot \frac{x^2 + (2-x)\sqrt{x^2-3x-10}-4}{x^2 - (x+5)\sqrt{x^2-3x-10}-25}$$
 ближе всего к $-0,7$.

Так как первый множитель определён на множестве $(-\infty; -2) \cup [5; +\infty)$, а x – положительное целое число, то ясно, что $x \geq 5$. Далее путём несложных преобразований данную дробь приводят к виду $\frac{7}{x+5} - 1$.

Это выражение равно $-0,7$ при некотором значении переменной x , причем $x \in (18; 19)$. Находя абсолютную величину разности значения этой дроби при $x = 18$ и числа $-0,7$, а затем абсолютную величину разности значения этой дроби при $x = 19$ и числа $-0,7$, находят, что модуль разности меньше при $x = 18$.

Очевидно, это задача на исследование. Она также не содержит параметр (как и предыдущая задача) и является полуввристической.

Таким образом, даже три приведённых примера показывают, что спектр применения задач на исследование в школьном курсе алгебры достаточно широк. Это позволяет утверждать, что такие задачи, в принципе, могут занять достойное место в структуре школьной алгебры (и вообще математики) вопреки сложившейся традиции. Однако следует иметь в виду, что из всех семи видов задач школьной математики задачи на исследование в основной массе – самые трудные. Поэтому соответствующий курс математики может быть построен либо для специализированного (профильного) математического класса, либо для обучения школьников общеобразовательного класса, который почти полностью состоит из математически способных учащихся. Однако это не является ограничением, так как обучение поиску решения трудных математических задач целесообразно для тех учащихся, которые далее намерены выбрать профессию, существенно связанную с математикой.

4. Примеры геометрических задач на исследование и их место в структуре школьного курса геометрии

Как и в курсе алгебры, геометрические задачи на исследование относятся к полуэвристическим и эвристическим задачам.

Пример 4. В треугольник со сторонами 6 см, 10 см и 12 см вписана окружность. К ней проведена касательная так, что она пересекает две большие стороны. Найти периметр отсечённого этой касательной треугольника (рис. 1).

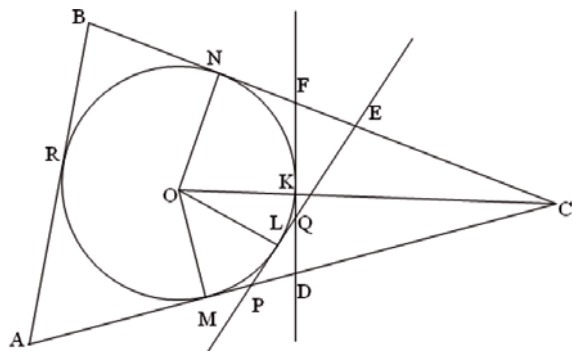


Рис. 1.

Пусть $AC = 12$, $BC = 10$, $AB = 8$. Выполним дополнительные построения. Пусть касательная FD перпендикулярна OC (O – центр окружности). EP – произвольная касательная. Вообще говоря, сам рисунок скорее указывает на то, что периметры двух треугольников, отсекаемых указанными касательными, не равны. Поскольку в задаче не указано, какая это должна быть касательная, то возникает мысль о том, что задача сформулирована некорректно. Тогда под её решением следует понимать доказательство того, что периметры этих треугольников не равны. Едва ли это удастся доказать приведением конкретных значений периметра, поскольку если они различаются незначительно, различие может иметь место из-за погрешности приближённых вычислений. Следовательно, нужно строго доказать, что периметры не равны. Но ведь может оказаться, что они равны. Это означает, что нужно выяснить этот вопрос. Если периметры не равны, то задача строго решена. Если они равны, то достаточно найти периметр треугольника CDF . Таким образом, данная задача принадлежит к виду задач на исследование благодаря тому, что нужно выяснять вопрос о равенстве или неравенстве периметров треугольников, отсекаемых всевозможными касательными.

Фактически нужно доказать, что $EF + FD = EP + PD$. Доказательство опирается на тот факт, что отрезки двух разных касательных, проведённых из одной точки к данной окружности, равны. Сама эта точка не лежит на окружности, а отрезки здесь с концами в этой точке и точках касания.

Так, $EN = EL$, $FN = FK$, отсюда следует, что $EF + FK = EL$. Получили первое важное равенство. $DK = DM$, $PL = PM$. Получаем такую цепочку равенств: $DK = DM = PM + PD = PL + PD$, то есть $DK = PL + PD$. Это второе важное равенство. Складывая это равенство с первым (не меняя местами левую и правую части в каждом из

равенств), получаем: $EF + FK + DK = EL + PL + PD$. Так как $FK + DK = FD$, а $EL + PL = EP$, получаем, что $EF + FD = EP + PD$, что и требовалось доказать. Теперь ясно, что периметры всех треугольников, получаемых указанным в условии задачи способом, равны.

Остаётся найти периметр треугольника CDF . Пусть $MC = x$. Тогда по свойству касательных $CN = x$. Далее легко найти, что $AM = 12 - x$, $AR = 12 - x$, $RB = 8 - (12 - x) = x - 4$, $BN = x - 4$. Тогда, учитывая, что $BC = 10$, получаем уравнение: $x - 4 + x = 10$, из которого легко найти, что $x = 7$. Поскольку $FN = FK$, то легко найти, что $CF + FK = CN = 7$. Точно также можно найти, что $CD + DK = 7$. То есть искомый периметр равен 14.

Заметим, что также можно было бы найти и периметр треугольника CEP , поскольку для данного варианта решения вообще не важно, перпендикулярны ли прямые FD и OC . Такой способ решения задачи не предполагает доказательства равенства периметров треугольников CEP и CDF . Ответ получился бы “автоматически”. Тогда можно усомниться в том, что это задача на исследование, но это только кажущееся сомнение. Последнее охарактеризованное решение получилось благодаря стечению обстоятельств и лишь профессионал (в данном случае – учитель) поймёт, почему не нужно никаких доказательств, так как они сами следуют из найденного способа решения. Но школьник, даже если он и получит такое решение, вряд ли сможет его осмыслить в полной мере, то есть задача им будет решена лишь формально. Если учитель поставит вопрос о равенстве периметров всевозможных треугольников, удовлетворяющих требованию задачи, школьники могут подумать, что это математический софизм. Поэтому в средней школе предпочтительнее представленный вариант решения этой задачи, но после него есть смысл представить учащимся и краткий вариант решения, о котором упомянуто выше.

Пример 5. Задача: “Изучить свойства ромба”.

Если эту задачу предложить учащимся специализированного (или профильного) математического класса после того, как им представлено определение ромба, то это будет не просто задача на исследование, а ещё и эвристическая задача. В ней неизвестно искомое (свойства ромба), неизвестен способ решения в строгом смысле, так как школьники знают только то, что надо использовать в решении свойства параллелограмма и равнобедренного треугольника и пр., но им неизвестно, с чем конкретно придётся столкнуться в процессе поиска решения, и неизвестен теоретический базис задачи, так как всё то, что они обнаружат в ней, само станет частью теории. В таких случаях принято считать, что теоретический базис задачи неизвестен. Таким образом, это эвристическая задача.

Два последних примера показывают, что диапазон применения задач на исследование в школьном курсе геометрии достаточно широк. Поэтому такие задачи могут занять достойное место в структуре школьной геометрии (и вообще математики) вопреки сложившейся традиции.

5. Роль задач на исследование в формировании умения выполнять поиск решения школьных математических задач

Разумеется, роль задач на исследование в процессе обучения школьников поиску решения любых математических задач очень велика, но нужно правильно понимать процедуру их применения в обучении математике.

Рассмотрим некоторые аспекты методики использования в обучении таких задач. Заметим, что речь идёт об обучении тех учащихся, которые имеют достаточно хорошие математические способности и у учителя есть возможность включения таких задач в структуру курса математики.

Прежде всего, обучая поиску решения таких задач, следует иметь в виду, что в курсе алгебры большинство таких задач относится к задачам с параметрами. Верно и обратное: абсолютное большинство задач с параметрами – задачи на исследование. Поэтому если в учебном предмете нет достаточного количества времени для того, чтобы задействовать весь спектр задач на исследование, можно ограничиться только решением задач с параметрами.

Если позволяет временной ресурс, то вполне можно в обучении алгебре использовать задачи на исследование, аналогичные той, которая рассмотрена во втором примере. Разумеется, задачи такого плана можно предлагать и учащимся 8-9 классов, но делать нужно это не всегда, а только тогда, когда теоретический материал, который им нужно самим (с минимальной руководящей помощью учителя) изучить, не слишком труден и у них достаточно теоретических знаний для того, чтобы “открывать” на субъективном уровне новые теоретические факты. Удобно, особенно в старших классах, таким способом изучать свойства функций.

В геометрии также довольно большая часть задач на исследование относится к задачам с параметрами. Дело в том, что есть задачи, в которых какое-либо качество или свойство фигур (или тел в стереометрии) может иметь место только для определённых значений, например, какого-то угла. Его значение принимается как параметр и выясняется, каким этот угол должен быть, чтобы было выполнено требование задачи. Помимо этого, в обучении геометрии можно использовать задачи на исследование, аналогичные рассмотренной в пятом примере. Разумеется, аналогичные задачи можно предлагать и учащимся 10-11 классов, также учитывая, что они должны быть посильны для них.

Теперь рассмотрим наиболее типичные задачи на исследование (имеются в виду задачи с чётко фиксированным условием и требованием, предложенные им учителем “в готовом виде”). Основная отличительная черта таких задач – необходимость рассматривать все возможные варианты развития событий на каждом этапе решения задачи. Заметим, что это продиктовано не тем, что нужно перепробовать несколько методов решения какой-либо подзадачи, встретившейся в процессе решения, а тем, что после решения какой-либо подзадачи получается некоторая развилка. То есть далее нужно

рассматривать несколько случаев и для каждого из них находить свой способ решения задачи, причём и ход решения, и ответ, и даже сам смысл полученного результата для каждого из случаев может быть принципиально отличен от остальных. Важно также и то, что лишь изредка один из рассмотренных вариантов развития событий в решении задачи может исключать все остальные. Это может быть, например, в решении задачи с параметром, если в качестве подзадачи необходимо решать квадратное уравнение с параметром. Может случиться так, что дискриминант будет всегда положителен, поэтому рассматривать случаи, когда он равен нулю или отрицателен, нет смысла. Однако ещё до того, как дискриминант вычислен, субъект, решающий задачу, ещё не знает этого факта, поэтому он намеревается рассмотреть три случая, обусловленные тем, какой знак может иметь дискриминант. Ответ в задачах на исследование может “разветвляться” и это имеет место не только в задачах с параметрами, и не только для алгебраических задач.

Обучая школьников поиску решения задач на исследование, нужно исходить из указанной выше основной их отличительной черты. Что представляет собой такой альтернативный вариант развития событий? В подавляющем большинстве случаев его основой является сопоставление различных свойств разных объектов, указанных в задаче. Чаще всего это свойства объектов, описываемых разными теориями, поэтому в процессе решения этих задач ёмко задействованы внутрипредметные связи. Это, в свою очередь, обязывает школьников достаточно основательно изучать математику, чтобы в изучении последующих тем легче использовать материал предыдущих.

Составлять задачи на исследование, решаемые средствами только одной теории, конечно, можно, но это нелегко, а кроме того, целесообразнее предлагать учащимся задачи, решаемые средствами нескольких теорий, опираясь на использование внутрипредметных связей.

Обычно в курсе алгебры большинство задач решается с помощью выведения следствий из данных утверждений, выражений, формул и т. д. Такая ситуация не имеет места в ходе поиска решения большинства задач на исследование. Во многих из них поиск решения – аналитико-синтетический, причём применяется он классическим способом – сначала выполняется анализ, а затем с помощью синтеза частные результаты решения собираются воедино. Это, конечно, несколько нетипично для учащихся, тем более что в традиционном курсе алгебры задачи на исследование почти не присутствуют.

В курсе геометрии большую помощь в решении задач на исследование (как и для всех других задач) оказывает верно и чётко выполненный рисунок. В отличие от курса алгебры, где поиск решения задач, преимущественно, синтетический (то есть основан на выведении следствий из тех или иных фактов), а поиск решения задач на исследование осуществляется, в основном, с помощью анализа, в геометрии поиск ре-

шения большинства задач выполняется аналитическим (аналитико-синтетическим) методом. То есть задачи на исследование в геометрии не опровергают привычных представлений о поиске решения задач в рамках этого предмета. Это составляет преимущество в обучении поиску их решения, так как учащиеся находятся в знакомой ситуации.

В ходе поиска решения задач на исследование учитель должен, прежде всего, обращать внимание учащихся на два обстоятельства. Первое из них – учащиеся должны задействовать все данные условия задачи. Часто они не могут решить такую задачу потому, что использовали не все данные её условия. Второе обстоятельство – учащиеся не смогли сопоставить и одновременно учесть характеристики и качества тех теоретических фактов, наиболее значимых для этой задачи, или вообще сопоставляли какие-то другие свойства и качества.

Из этого вытекает основной принцип методики работы с такими задачами. После того, как сделан первый шаг в решении (или поиске решения), учитель должен предложить учащимся сделать как можно больше выводов из того результата, который получен учащимися. Разумеется, большая часть таких выводов не используется в решении данной задачи, но так учащиеся учатся получать информацию, которая открыто не представлена в тех или иных компонентах задачи, но вообще им присуща. Это касается и поиска причин (признаков) существования некоторых фактов, и выводов, которые делаются из полученных ранее достижений в ходе поиска решения. Конечно, точно также следует действовать и на всех последующих этапах решения.

Важно, чтобы учитель постепенно уступал свою управленческую инициативу самим школьникам, поскольку основа умения решать задачи – умение управлять своей деятельностью в процессе поиска решения задачи. На каждом этапе решения задач на исследование

учитель должен побуждать учеников к самостоятельному принятию решений – основе управления своей деятельностью. Вообще нужно требовать от учащихся, чтобы они перечисляли как можно больше свойств и признаков объектов, которые указаны в задаче, а затем сопоставляли эти свойства. Всё это учащиеся должны приучиться делать каждый раз, когда решают задачу. Постепенно таким способом у них можно выработать умение управлять своей деятельностью в ходе поиска решения задачи.

6. Выводы

Задачи на исследование – довольно мощный ресурс обучения школьников поиску решения математических задач. В ходе обучения решению задач на исследование в высокой степени проявляется реализация внутрипредметных связей, следовательно, в силу вступают все функции, которые им присущи. Решая такие задачи, школьники учатся выдвижению гипотез и их проверке, а это основа не только решения задач, но и научного познания действительности, а значит, и любой творческой деятельности, которая выполняется уже профессионалами. Поскольку задачи на исследование достаточно трудны, есть смысл систематически применять их лишь в обучении школьников, планирующих связать свою будущую профессию с математикой.

В курсе геометрии задачи на исследование экзальтируют процедуру доказательства утверждений, поскольку решая их, нередко приходится выдвигать и доказывать самые невероятные предположения. Задачи на исследование во многом качественно изменяют курс алгебры. Во-первых, они не являются сугубо стандартизированными, поэтому необходим полноценный поиск их решения. Во-вторых, в ходе поиска их решения часто используется анализ, что не типично для многих задач, традиционных для школьного курса алгебры.

Библиографический список

1. Теория обучения логическому поиску решения школьных математических задач: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Аксёнов Андрей Александрович. Орёл, 2010. 460 с.
2. Аксёнов А.А. Сущность эвристических математических задач и специфика их использования в обучении школьников // Учёные записки Орловского государственного университета. 2015. № 6 (69). С. 219–223.
3. Колягин Ю.М. Задачи в обучении математике. Ч. I / Ю.М. Колягин. М.: Просвещение, 1977. 110 с.
4. Крупич В.И. Теоретические основы обучения решению школьных математических задач. Монография. М.: Прометей, 1995. 166 с.

References

1. The theory of teaching logical search school mathematical tasks. Dissertation of doctor of pedagogical sciences. 13.00.02 / Aksyonov Andrey Alexandrovich. Orel, 2010. 460 p.
2. Aksyonov A.A. The essence of heuristic mathematical tasks and specificity of their use in students' training // Scientific notes of Orel State University. 2015. № 6 (69). Pp. 219–223.
3. Kolyagin Yu.M. The tasks in teaching mathematics. P.I. / Yu.M. Kolyagin. M.: "Prosveschenie", 1977. 110 p.
4. Krupich V.I. Theoretical bases of teaching of school mathematical tasks. Monograph. M.: "Prometey", 1995. 166 p.

АЛТУХОВА С.О.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра информатики, информационных технологий и защиты информации, институт естественных, математических и технических наук, Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского
E-mail: sv_alтуhova@mail.ru

ALTUKHOVA S.O.

Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Department of Informatics, Information Technologies and Information Security, Institute of Natural, Mathematical and Engineering Sciences, Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University
E-mail: sv_alтуhova@mail.ru

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ УСВОЕНИЯ УЧЕБНО-НАУЧНОЙ ИНФОРМАЦИИ С ПОМОЩЬЮ ОБУЧАЮЩЕЙ КОМПЬЮТЕРНОЙ ПРОГРАММЫ

INCREASE OF EFFICIENCY OF MASTERING OF EDUCATIONAL AND RESEARCH INFORMATION BY MEANS OF EDUCATIONAL SOFTWARE

В статье рассматривается возможность повышения эффективности образовательного процесса средствами информационно-коммуникационных технологий, определяются перспективные направления для разработки обучающей компьютерной программы, реализующей алгоритм исследования учебно-научных текстов.

Ключевые слова: учебно-научная информация, ИКТ, обучающая компьютерная программа.

The article discusses the possibility of improving the efficiency of educational process by means of information and communication technologies, defines future directions for development of educational computer program that implements the algorithm of research of educational-scientific texts.

Keywords: educational and scientific information, ICT, educational computer program.

Построение информационной образовательной среды является частью процесса глобальных изменений, которые отражаются в содержании средств, методов и организационных форм учебной работы. Направленность на получение новых образовательных результатов влечет за собой пересмотр основных образовательных ориентиров. Прежде всего, это касается актуализации задач по формированию навыков практической самостоятельной познавательной деятельности студентов. Главной целью учебного процесса становится развитие творческого потенциала обучаемых, овладение ими способами получения знаний, а само усвоение готовых знаний отходит на второй план. Результаты обучения напрямую зависят от мотивационных установок учения, правильного выбора собственной образовательной траектории и ее соотношении с индивидуальной образовательной программой, выстроенной в рамках личностно ориентированного образовательного процесса.

Анализ работ Е.И. Машбица, Е.С. Полат, И.В. Роберт и др. показал, что высоким мотивационным потенциалом для развития личностно-образовательной траектории обучаемого обладают информационно-коммуникационные технологии (ИКТ). Данные технологии способны адаптировать разноплановое содержание предметных знаний к индивидуальным особенностям и интересам личности, развить у нее навыки самостоятельного поиска и творческой обработки информации.

Применение средств ИКТ значительно расширяет

спектр возможностей компонентов образовательного процесса. К источникам учебно-научной информации можно отнести:

- базы данных;
- информационно справочные системы;
- электронные учебные пособия;
- ресурсы Интернет и другие.

Исходя из выше сказанного, можно говорить о формировании образовательной среды ИКТ, ключевым компонентом которой становится компьютер. Компьютер – это средство поиска, анализа, трансляции знаний, а также средство коммуникации между субъектами образовательного процесса. Применение информационных технологий существенно модернизирует учебный процесс, создает предпосылки для его динамичного развития и совершенствования [4].

Если говорить о компьютере, то помимо выше перечисленного он может использоваться как средство управления учебной деятельностью. Поэтому разработка специального программного обеспечения является важным направлением научно-педагогических исследований.

Одним из таких средств могут являться обучающие компьютерные программы. Но единого подхода к классификации подобных средств обучения нет, что отмечается рядом авторов (В.П. Беспалько, Б.Х. Кривицкий, Е.И. Машбиц, О.Б. Тыщенко и другие). Согласно одной из имеющихся классификаций, обучающие компьютерные программы делятся на следующие типы:

тренировочные, контролирующие, имитационные, моделирующие и другие.

Перечисленные перспективные направления являются основой для разработки обучающей компьютерной программы, реализующей алгоритм исследования учебно-научных текстов [2]. Разрабатываемая нами программа построена на системе учебно-научных действий, ориентированных на эффективное изучение и исследование учебно-научных текстов.

По своей структуре обучающая компьютерная программа включает теоретический блок, практический блок и блок контроля усвоения знаний [1].

Теоретический блок содержит текстовые вербально-графические сведения о структурировании учебно-научного текста, о способах свертывания-развертывания информации, о представлениях на понятийном уровне об информантах, фреймах, о структуре учебно-научной темы, вопросного плана, ответов, позволяющих организовать быстрый доступ к их выявлению в процессе исследования учебно-научного текста.

Практический блок представлен обучающим тренажером для отработки навыков, выработки и совершенствования техники формализованного отражения структуры исследуемого текста. В рамках практического блока осуществляется первичный (программный) контроль правильности выполнения этапов структурирования учебно-научной информации.

Блок контроля представлен тестовой программой, предназначенной для измерения знаний студентов, и состоящей из системы тестовых заданий, стандартизованной процедуры проведения, обработки и анализа результатов.

Разработанная обучающая компьютерная программа реализована в среде программирования Embarcadero Delphi 2010.

При запуске программы пользователю предлагается выбрать либо изучение алгоритма исследования учебно-научного текста, либо переход к практическому выполнению задания по структурированию учебно-научной информации.

Для примера приведем описание работы программы при выполнении практического задания. При запуске приложения необходима авторизация пользователя и подключение файла с учебно-научным текстом. Непосредственная работа по структурированию учебно-научной информации состоит из нескольких последовательных шагов. Рассмотрим их.

Первый шаг – анализ текста – разбиение на смысловые блоки (информанты), выделение ключевых слов или группы слов, которые по личному мнению исследователя наилучшим образом отражают то главное, что заложено в содержании смыслового блока.

Второй шаг – составление темы самостоятельного учебно-научного исследования (рис. 1) – исследовательская учебная деятельность студентов. Каждому студенту предлагается выбрать свою траекторию исследования на основе предложенных преподавателем стандартных начал (СтН), ключевых (Кл) и инновационных идей (Ин). Этот выбор осуществляется нажатием на кнопку «Выбрать» по каждому из указанных критериев, в результате чего формулируется самостоятельная тема учебно-научного исследования текста лекции или учебного пособия.

Третий шаг – составление вопросного плана исследования, отражающего проблемное освещение самостоятельно составленной учебно-научной темы на базе структуры алгоритма действия со стандартными началами: «Почему...», «По какой причине...», «С какой целью...», «При каких условиях...», «Какой конечный

Рис. 1. Составление темы самостоятельного учебно-научного исследования.

результат...». Разработка плана также ориентирована на активную исследовательскую деятельность студентов.

Четвертый шаг – развертывание вопросного (проблемного) плана в тезисы содержательных ответов, раскрывающих вопрос по трем направлениям: во-первых, во-вторых, в-третьих (рис. 2).

Пятый шаг – составление учебно-научного сообщения – действия выполняются с исходным текстом и тезисами, составленными на предыдущем шаге (рис. 3).

Применение представленной обучающей компьютерной программы позволит сформировать у обучающихся такие значимые умения, как:

- рефлексивные – осмысление и анализ задач, для решения которых недостаточно имеющихся знаний;
- поисковые – поиск нескольких вариантов решения учебно-научной проблемы, выдвижение гипотез, самостоятельная генерация идей, установление причинно-следственных связей;
- коммуникативные – двустороннее взаимодействие с преподавателем, ведение дискуссий и отстаивание собственной точки зрения;
- менеджерские – планирование видов деятельности, оптимизация временных затрат для принятия решений, прогнозирование результатов деятельности,

Рис. 2. Составление тезисов учебно-научного сообщения.

Рис. 3. Составление учебно-научного сообщения.

построение моделей;

– презентационные – актерское мастерство, ораторское искусство, логичность и последовательность в изложении мыслей.

Усвоив приемы сверток-разверток информации с использованием разработанной обучающей компьютерной программы, студенты в дальнейшем свободно переходили от одного вида работы к другому, постепенно

осваивая усложненные схемы работы с информацией. При таком способе работы, когда осуществляется реализация четкой цели, появляется интерес к содержанию текста и оригинальным приемам, развивается логическое мышление [3], формируется собственное мнение и положительное отношение студентов к инновациям в обучении.

Библиографический список

1. Алтухова С.О. Информационно-проективный комплекс компьютеризации педагогического образования /С.О. Алтухова, И.Г. Гузенко// Вопросы современной науки и практики. Университет имени В.И. Вернадского. 2009. №5(19). С. 8-16.
2. Алтухова С.О. Использование системно-логического подхода к освоению знаний. // Вестник ВГУ. Серия: Проблемы высшего образования. 2016. №2. С. 23-26.
3. Алтухова С.О. Формирование алгоритмического мышления студентов вуза в процессе профессионально-педагогической подготовки /С.О. Алтухова, И.Н. Смирнова// Ученые записки Орловского государственного университета. 2016. №2 (71). С. 200-202.
4. Зенкина С.В. Информационно-образовательная среда как фактор повышения качества образования. // Педагогика. 2008. №6. С. 22-28.

References

1. Altukhova S.O. Information project complex of pedagogical education computerization/S.O. Altukhova, I.G. Guzenko. Questions of modern science and practice. University named after V. I. Vernadsky. 2009. No. 5(19). Pp. 8-16.
 2. Altukhova S.O. The use of systemic and logical approach to learning /S. O. Altukhova// Vestnik VSU. Series: Issues in higher education. 2016. No. 2. Pp. 23-26.
 3. Altukhova S. O. Development of algorithmic thinking of university students in the process of professional and teacher training /S.O. Altukhova, I.N. Smirnova // Scientific notes of Orel State University. 2016. No. 2. Vol. 71. Pp. 200-202.
 4. Zenkina S.V. Information educational environment as a factor of improving the quality of education /S.V. Zenkina// Pedagogy. 2008. No. 6. Pp. 22-28.
-
-

АНДРИЕШ В.А.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории и технологий дошкольного образования, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: vaandr2009@yandex.ru

ANDRIESH V.A.

Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Department of the theory and technology of pre-school education, Orel State University named after I.S. Turgenev
E-mail: vaandr2009@yandex.ru

ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ФОРМ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ КАК УСЛОВИЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К РАБОТЕ С СЕМЬЕЙ

APPLICATION OF INTERACTIVE FORMS OF ORGANIZING THE EDUCATIONAL PROCESS AT THE UNIVERSITY AS A CONDITION OF TRAINING OF STUDENTS TO WORK WITH FAMILY

В статье представлен опыт применения интерактивных форм организации образовательного процесса в вузе на примере изучения студентами дисциплин «Семьеведение», «Взаимодействие дошкольной образовательной организации и семьи».

Ключевые слова: интерактивные формы обучения, профессиональная подготовка, работа с семьей.

The article presents the experience of application of interactive forms of organization of the educational process at the University on the example of students' studying of the disciplines «Family pedagogy», «Interaction of preschool educational institution and family».

Keywords: interactive forms of learning, professional training, working with the family.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования выдвигает взаимодействие с родителями на одно из ведущих мест. Родители являются основными заказчиками образовательных услуг, поэтому взаимодействие педагогов с ними просто невозможно без учета интересов и запросов семьи. В связи с этим особое значение приобретает проблема формирования компетенций в области организации взаимодействия с родителями у бакалавров, осваивающих образовательные программы по направлениям 44.03.01 Педагогическое образование (профиль: Дошкольное образование), 44.03.05 Педагогическое образование (профили: Дошкольное образование и Дополнительное образование).

На сегодняшний день имеются многочисленные исследования, посвященные вопросам совершенствования образовательного процесса в вузе (Д.П. Коренев, П.И. Образцов, А.И. Уман), формирования профессиональных компетенций студентов посредством использования разнообразных форм и методов (В.Н. Введенский, В.Г. Воронцова, И.А. Зимняя, С.Г. Молчанова, Л.А. Петровская, Т.И. Шамова). Исследователи едины во мнении о том, что повышению качества образовательного процесса в высшей школе, несомненно, способствует применение интерактивных форм обучения.

Суть интерактивных форм обучения, как отмечает Ю.В. Гуцин, состоит в том, что общение организовано таким образом, что все участники образовательного процесса оказываются вовлеченными в совместную деятельность, они имеют возможность осознать и отреф-

лексировать то, что они знают и думают. Интерактивные методы обучения, по мнению исследователя, наиболее соответствуют личностно-ориентированному подходу, так как предполагают со-обучение (обучение в сотрудничестве), причем и обучающийся, и педагог являются субъектами образовательного процесса. Интерактивные формы обучения основаны на собственном опыте обучающихся, их прямом взаимодействии с областью осваиваемого профессионального опыта [1].

Исходя из этого, А.П. Панфилова делает вывод о разнообразии целей взаимодействия преподавателя и студентов в ходе интерактивных форм обучения: обмен опытом, выработка общего мнения, сплочение группы [2].

Вслед за Т.С. Паниной, Л.Н. Вавиловой мы отмечаем следующие существенные характеристики интерактивных форм обучения:

- это специальная форма обучения, с комфортными условиями взаимодействия, при которых студенты чувствуют свою успешность, интеллектуальную состоятельность;
- процесс взаимодействия организуется таким образом, что все оказываются вовлеченными в процесс познания и обсуждения;
- диалоговое общение ведет к взаимопониманию и совместному принятию решений;
- каждый участник вносит свой вклад, имеет возможность обмениваться знаниями, собственными идеями, способами деятельности, услышать мнение других;
- исключается доминирование как одного выступающего, так и одного мнения;

– показателем эффективности совместной деятельности служит, с одной стороны, производительность труда группы (ее продуктивность), с другой – удовлетворенность членов группы совместной деятельностью[3].

С учетом вышеизложенного в рамках изучения дисциплин «Семьеведение», «Взаимодействие дошкольной образовательной организации и семьи» наряду с уже ставшими традиционными формами (лекции-визуализации, деловые игры) активно проводятся интерактивные: педагогические аукционы, занятия-реклама, педагогические тренинги и пр. Опишем накопленный опыт профессиональной подготовки студентов к совместной работе с семьей.

Неотъемлемой составляющей образовательного процесса в вузе выступают лекционные занятия. Как правило, теоретическое обучение проходит в форме лекций-визуализаций, подготовка к которым состоит в реконструировании фрагментов учебного материала в визуальную форму (схемы, видеозапись) для предъявления посредством презентаций, а также отборе и демонстрации видеороликов, соответствующих изучаемым темам.

Логичным продолжением лекционных занятий выступают семинарские и практические занятия, основным содержанием которых является выполнение творческих профессионально-ориентированных заданий, разбор проблемных педагогических ситуаций.

Поскольку семинарские занятия предполагают обсуждение наиболее важных и сложных вопросов тем, без усвоения которых невозможно овладение общекультурными и профессиональными компетенциями, то в качестве приоритетной формы проведения семинаров стала деловая игра. Например, семинар по теме «Становление семейной педагогики как науки» был проведен в форме научной педагогической конференции. При этом студенты брали на себя роль ученых, руководителей научных лабораторий, практических работников и готовили сообщения на 4-5 минут, в которых раскрывали взгляды педагогов прошлого о домашнем воспитании, о проблемах семейной педагогики на современном этапе, о тенденциях ее дальнейшего развития. Пока одни участники конференции выступали, остальные фиксировали основные идеи сообщений для того, чтобы на основе этих записей «издать» сборник тезисов материалов конференции. Такая форма работы давала возможность студентам увидеть данную проблему в развитии, выработать свое видение и отношение к ней, взглянуть на проблему с позиции современных условий.

Положительные эмоциональные отклики среди студентов получил семинар в форме педагогического совета в дошкольной образовательной организации. Студенты были поделены на три творческие группы: воспитатели, методисты, родители. Для каждой из команд заранее были заготовлены достаточно сложные практические задания, предусматривающие самостоятельную глубокую проработку значимой проблемы, выносимой на обсуждение. Эти задания преимущественно

носят форму практических задач, требующих принятия и обоснования коллективного решения. Число заданий не превышало шести. Преподаватель, выступающий в роли заведующего дошкольной образовательной организации, выставлял каждой группе аргументированную оценку выполненных заданий. При этом важно обратить внимание на необходимость оценивания не только степени индивидуального участия в игре каждого обучающегося, но и групповому взаимодействию участников при решении практических заданий. Во время обсуждения заданий каждая из команд имела право задавать фиксированное количество вопросов своим коллегам (например, родители педагогам, воспитатели методистам), на которые те должны дать полные и обстоятельные ответы.

Апробация данной деловой игры позволяет отметить ряд положительных моментов. Большинство студентов демонстрировали активность на протяжении всего занятия, проявляли интерес к предложенным заданиям. Ряд заданий не вызывал у обучающихся трудностей. Так, например, студентам-«воспитателям» несложно оказалось определить значимые и актуальные темы встреч с разными категориями семей, отличающиеся оригинальностью формулировок. Довольно быстро они смогли подобрать эффективные формы общения с родителями в указанных условиях. Успешно студенты справились с заданием на определение логической последовательности фрагментов действий при организации и проведении встречи с родителями. Немаловажно и то, что они смогли прокомментировать свой выбор, доказать свою точку зрения, несмотря на возражения «методистов». Эти факты позволяют сделать вывод о том, что студенты правильно и четко ориентируются в действиях педагога при подготовке и проведении встречи с родителями. Сами студенты объяснили это тем, что данный материал они знают не только с теоретической стороны, но и с практической, ведь во время практики в дошкольных образовательных организациях они привлекались к установлению сотрудничества с родителями. Вместе с тем, сложным для студентов оказалось предложение вариантов форм работы с семьей, которые бы способствовали установлению не делового, но доверительного контакта с родителями. Кроме того, участники деловой игры не справились с ситуацией, которая требовала умения гибко реагировать на неожиданности в процессе общения с родителями, что обусловлено недостаточным практическим опытом у студентов.

На *практических занятиях* основной акцент делался на совершенствовании профессиональных компетенций. С этой целью активно использовались интерактивные формы обучения. Так, например, при изучении темы «Семья и дошкольное образовательное учреждение» проводилось занятие-реклама. Студенты делились на творческие группы, которым заблаговременно давалось домашнее задание: составить программу взаимодействия педагогов и родителей по одному из образовательных направлений и продумать рекламу. На занятии жюри в составе 3-4 студентов по заранее ого-

воренным критериям оценивало выступление каждой творческой группы. Такая форма проведения практических занятий способствовала формированию у студентов диалектического мышления, умения убеждать окружающих, раскрытию творческих способностей.

Педагогический аукцион — не менее эффективная форма проведения практических занятий, предоставляющая широкие возможности для творческого самовыражения студентов. Технология его проведения заключалась в следующем. Для обсуждения студентам была предложена проблема «Педагогическая поддержка семей с детьми». Предварительно за одну-две недели до проведения занятия, студенты знакомились с литературой по указанной проблеме, делились на творческие группы и составляли программу работы с семьями социального риска (неполными, многодетными, молодыми семьями). На аукционе продавались свидетельства на проекты, которые получит та группа, чья программа окажется наиболее интересной и рациональной. Такое выполнение учебных заданий в подгруппах обусловило необходимость установления дружеских, взаимоотношений друг к другу.

Организация работы в микрогруппах (по 4-5 человек) с назначением экспертов по оценке деятельности

каждого студента с «включением» игровой профессиональной ситуации была направлена на развитие рефлексии собственной деятельности и поведения. Как правило, подобные практические занятия завершали модуль учебной дисциплины. Не исключалось и педагогическое тестирование в конце практических занятий, что, во-первых, закрепляло остаточные знания обучающихся по модулю учебной дисциплины, во-вторых, способствовало повышению качества профессиональной подготовки обучающихся, так как оценка за практическое занятие складывалась из двух составляющих: оценка за занятие и оценка за педагогическое тестирование.

Таким образом, предпочтение при изучении курсов «Семьеведение», «Взаимодействие ДОО и семьи» отдается интерактивным формам обучения в сочетании с традиционными. Их апробация показала, что применение подобных форм организации образовательного процесса позволяет управлять познавательной активностью студентов, внести в содержание занятий элемент состязательности, стимулировать обучающихся на глубокое осмысление проблем, выносимых на обсуждение, способствует формированию умений принятия и обоснования групповых и индивидуальных решений.

Библиографический список

1. *Гущин Ю.В.* Интерактивные методы обучения в высшей школе // Психологический журнал. №2, 2012. С. 1-18.
2. *Панина Т. С.* Современные способы активизации обучения: учебное пособие / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова; под ред. Т.С. Паниной. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 176 с.
3. *Панфилова А. П.* Инновационные педагогические технологии: Активное обучение: учебное пособие. М.: Издательский центр «Академия», 2009. 192 с.

References

1. *Gushchin Yu. V.* Interactive teaching methods in higher school / Yu. V. Guschin // Psychological journal. № 2, 2012. Pp. 1-18.
2. *Panina T. S.* Modern methods of enhanced learning: study guide / T. S. Panina, L. N. Vavilov; ed. by T. S. Panina. M.: Publishing center "Academy", 2008. 176 p.
3. *Panfilova A. P.* Innovative pedagogical technologies: Active tradining: study guide. M.: Publishing center "Academy", 2009. 192 p.

УДК 51-37

UDS 51-37

БЕЛОЗЕРОВА Г.И.

кандидат педагогических наук, кафедра информатики, информационных технологий и защиты информации, Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского
E-mail: bellgaliva@mail.ru

КОНОНОВА З.А.

кандидат технических наук, кафедра информатики, информационных технологий и защиты информации, Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского
E-mail: kononovazoy@gmail.com

BELOZEROWA G.I.

Candidate of Pedagogics, Department of computer science, information technologies and protection of information, Lipetsk State Pedagogical University named after P. P. Semenov-Tyan-Shansky
E-mail: bellgaliva@mail.ru

KONONOVA Z.A.

Candidate of Technics, Department of computer science, information technologies and protection of information, Lipetsk State Pedagogical University named after P. P. Semenov-Tyan-Shansky
E-mail: kononovazoy@gmail.com

ПРИМЕНЕНИЕ РАСЧЕТА ИНТЕГРАЛОВ НА ЭВМ ПРИ МОДЕЛИРОВАНИЕ ХИМИЧЕСКИХ И БИОЛОГИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ

THE APPLICATION OF THE CALCULATION OF INTEGRALS ON A COMPUTER WHEN MODELING CHEMICAL AND BIOLOGICAL PROCESSES

В статье приводится способ построения интегральной кривой решения дифференциальных уравнений в курсе «Компьютерное моделирование» при помощи ЭВМ. Рассмотрены общие подходы расчета моделей, заданных дифференциальными уравнениями. Приведены рабочие формы. Обсуждены результаты расчетов.

Ключевые слова: информационные технологии, интеграл функции, математическая модель, химический процесс, биологический процесс.

The article presents a method of constructing an integral curve of solutions of differential equations in the course “Computer simulation” using a computer. The general approaches of calculation models are defined by differential equations. The working forms are given. The results of the calculations are discussed.

Keyword: information technology, the integral of the function, mathematical model, chemical process, biological process.

В дисциплине «Компьютерное моделирование» рассматриваются экологические, биологические, физические, химические модели. Существенная доля общего числа рассматриваемых моделей описывается дифференциальными уравнениями, решение которых сводится к вычислению интеграла. Рассмотрим конкретные примеры в биологии и химии.

Модель химического процесса термического разложения динитроксида на золоте при 990° С. Продолжительность (время протекания) химических процессов (реакции) зависит от ряда параметров. Прикладное значение построенной модели заключается в том, что она позволит экстраполировать имеющиеся экспериментальные данные и определить показатели процесса, для которых нет экспериментальных значений [2]. Построим математическую модель и разработаем компьютерную программу в среде Delphi версии 10 (Embarcadero) с удобным и понятным интерфейсом. Выбор объясняется как возможностями языка, так и возможностью интеграции с операционной системой Windows в части визуализации работы программы.

В ходе изучения термического разложения получены следующие кинетические данные:

t время,	30	53	100
α степень превращения, %	32	50	73

Химический процесс описывается дифференциальным уравнением $\frac{dC}{dt} = -kC^n$, где n – порядок реакции, k – константа скорости реакции.

Разделяем переменные в дифференциальном уравнении

$$dC = (-k * C^n) * dt$$

Чтобы получить линейную зависимость, вычислим натуральный логарифм концентрации от времени $\ln(dC) = \ln(-k * C^n * dt)$. После логарифмирования выражения для определения константы скорости и порядка реакции примут линейный вид. Из экспериментальных данных определяем параметры кинетического уравнения (дифференциального) k, n. Построим зависимость концентрации реагирующих веществ, чтобы экстраполировать данные на другие условия эксперимента.

В программе реализованы блоки: расчет констант (k, n), расчёт и вывод графика модели химической реакции (интегральная кривая решения дифференциального уравнения), вывод экспериментальной кривой.

Рассмотрим следующий пример: биология.

$$\text{Модель} \begin{cases} \frac{dN}{dt} = r * N - a * C * N \\ \frac{dC}{dt} = f * a * C * N - q * C \end{cases}$$

предсказывает сопряженные колебания численности жертв (N) и хищников (C).

В данной системе уравнений dN/dt и dC/dt – скорости изменения численностей жертв (N) и хищников (C), r – скорость роста численности популяции жертв без учета внутривидовой конкуренции, a – коэффициент эффективности поиска хищниками жертв, f – коэффициент эффективности перехода пищи в потомство хищников, q – скорость убывания численности хищников в отсутствии жертв. Система «хищник – жертва» характеризуется тем, что при отсутствии хищников популяция жертв экспоненциально растет (без учета внутривидовой конкуренции), тогда как популяция хищников вымирает при отсутствии жертв, что хорошо согласуется с приведенной моделью. Преобразуем дифференциальное уравнение, разделяя переменные,

$$\begin{cases} dN = (r * N - a * C * N) * dt \\ dC = (f * a * C * N - q * C) * dt \end{cases}$$

Приходим к необходимости вычислить определенные интегралы с заданными начальным и конечным условиями. Получаем следующие выражения.

$$\begin{cases} N = N + dN \\ C = C + dC \end{cases} \text{ или } \begin{cases} N = N + (r * N - a * C * N) * dt \\ C = C + (f * a * C * N - q * C) * dt \end{cases}$$

Так как заранее неизвестно поведение популяции: эволюционирует она или вымирает, то условия должны быть универсальными. Такими условиями являются либо снижение численности до нуля (а точнее, до 1 особи), либо установления практически неизменяемой численности (когда разница между предыдущим и текущим значениями численности не превысит одну особь).

Расчет интеграла сводим к суммированию значений функции при бесконечно малом приращении аргумента [2]. В естественнонаучных дисциплинах при моделировании, как мы видим, часто используются определенные интегралы сложных функций. Методы их вычисления основаны на разбиении изучаемого отрезка аргумента функции на конечное число шагов.

Согласно определению [1], неопределенным интегралом от функции $f(x)$ или от ее дифференциального выражения $f(x) \cdot dx$ называется общее выражение для всех первообразных данной непрерывной функции

$f(x)$ и обозначается символом $\int f(x)dx$. Под опреде-

ленным интегралом $\int_a^b f(x)dx$ от заданной непрерыв-

ной функции $f(x)$ на отрезке $[a, b]$ понимается соответствующее приращение ее первообразной:

$$\int_a^b f(x)dx = F(b) - F(a). \text{ При этом число } a - \text{нижний}$$

предел интегрирования, число b – верхний предел интегрирования, $f(x)$ – подынтегральная функция. Геометрический смысл определенного интеграла непрерывной неотрицательной функции при $a \leq b$ – площадь соответствующей криволинейной трапеции. Интеграл функции $f(x)$ на промежутке $[a, b]$ есть площадь криволинейной трапеции, ограниченной по оси y самой функцией $f(x)$, а по оси x – координатами a и b . Площадь криволинейной трапеции можно представить как сумму некоторого количества элементарных трапеций с основанием Δx . Тогда, обозначив искомый интеграл как S , можно записать, что $S = \sum_{i=1}^n S_i$

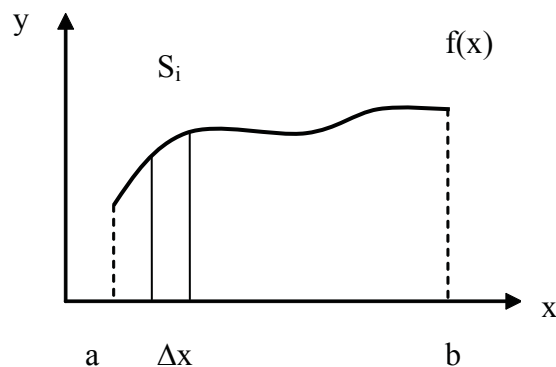


Рис. 1. Площадь криволинейной трапеции.

Расчет суммы методами программирования осуществляется с использованием одного из операторов цикла: цикла с параметром или циклов с условием. Условие выхода из цикла – достижения пределов переменной (параметра). Можно не указывать количество итераций вычислений и, следовательно, нет нужды заранее оговаривать количество шагов, достаточно указать в качестве условия выхода – достижение заданной погрешности вычислений значения функции. Массивы значений аргумента и функции объявляем как глобальные переменные для использования данных расчетов в разных частях программы.

Рассмотрим зависимость результатов моделирования химического процесса от значения аргумента t (время) с разными начальными концентрациями и разным шагом dt (в этих моделях значения констант k , n совпадают). В примере выведены экспериментальные значения, графики экспериментальной и теоретической зависимости изменения концентрации исходного продукта.

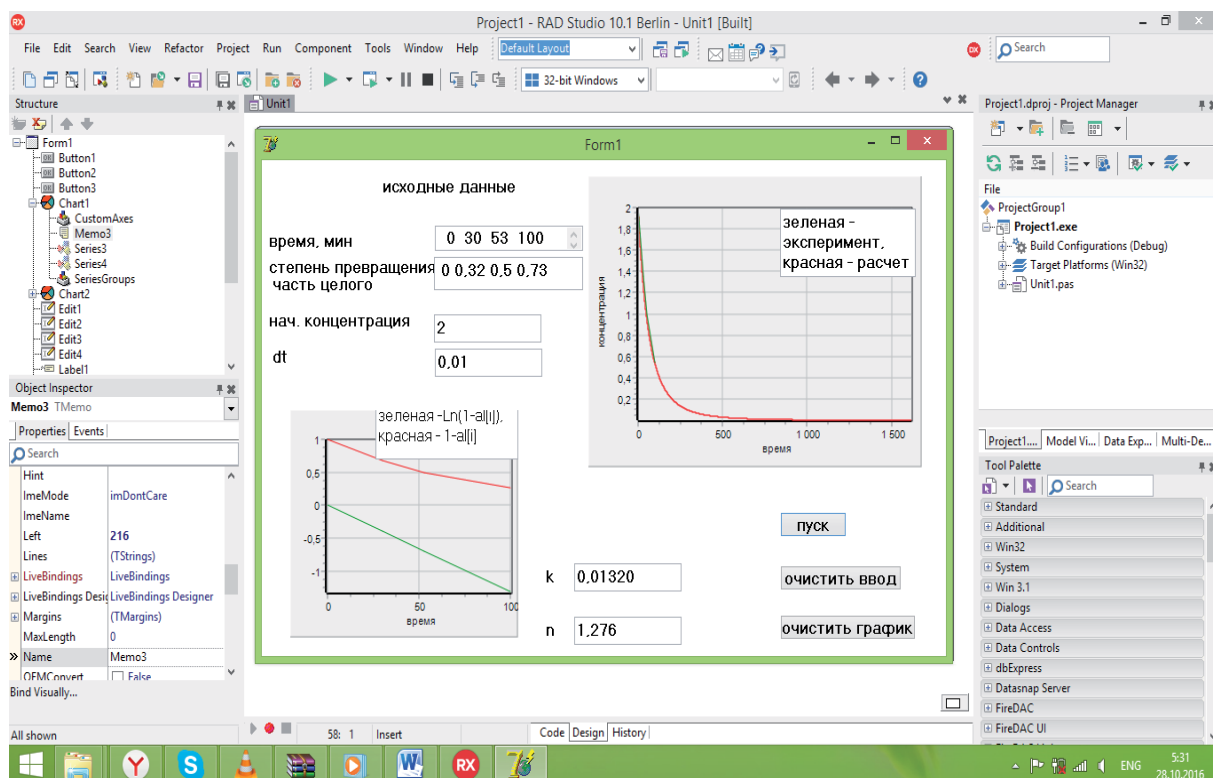


Рис. 2. Модель с начальной концентрацией $C(0)=2$ и шагом $dt=0.01$.

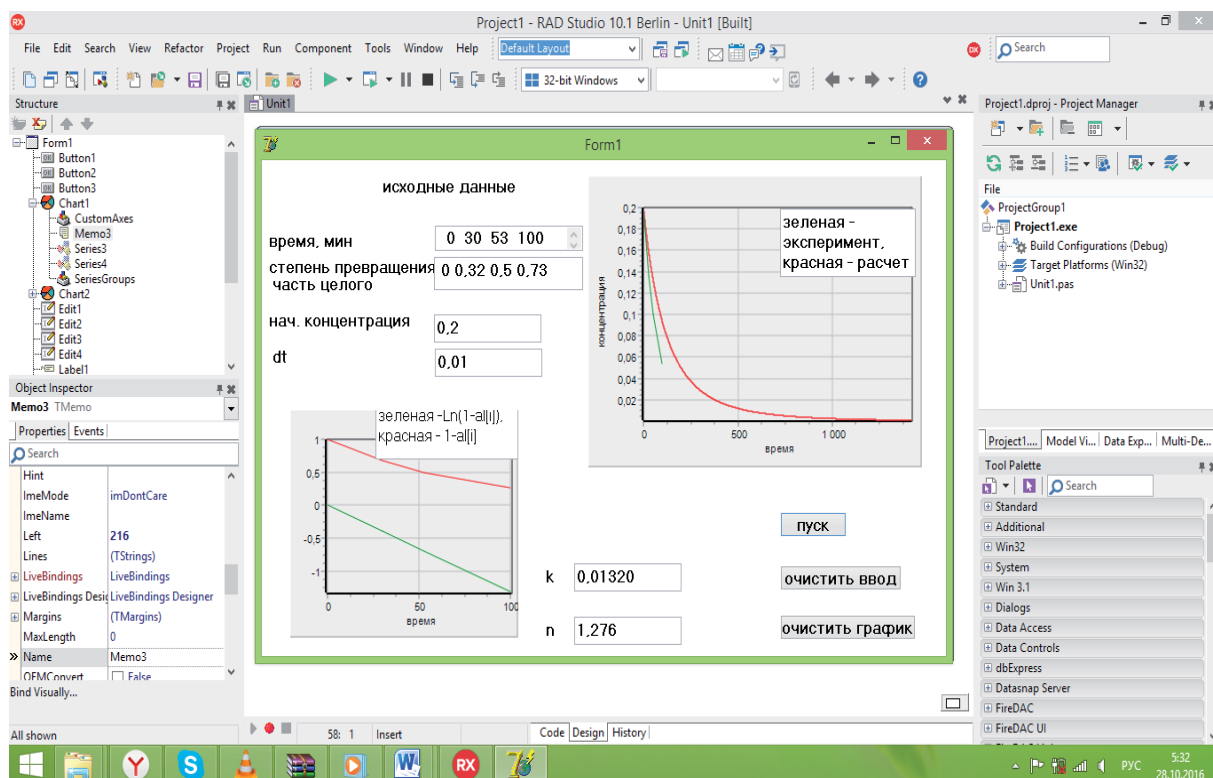


Рис. 3. Модель с начальной концентрацией $C(0)=0.2$ и шагом $dt=0.01$.

В первом случае (при большей начальной концентрации) теоретическая и экспериментальная кривая ближе друг к другу.

В примере из биологии, кроме графических зависимостей численностей популяций, приводится и так называемая динамическая картина. Иными словами, имитируется распространение обеих популяций в определенном ареале обитания в течение некоторого времени. Следует помнить, что целью данного курса («Компьютерное моделирование») является не построение как можно более точных моделей живой или неживой природы, а получение начальных знаний и навыков моделирования.

В программе созданы формы: для ввода данных и вывода графика развития популяций при конкретных параметрах во времени (рис. 4), для вывода графика и рисунка «динамической картины» в разные моменты времени (рис. 5, рис. 6), анализа зависимости результатов моделирования от значения параметра g (скорость роста численности популяции жертв без учета внутривидовой конкуренции) на рис. 7.

Из рисунков 5 и 6 видно, что в разные моменты времени численности популяций отличаются, с ростом количества жертв растет и количество хищников, что доказывает адекватность построенной модели.

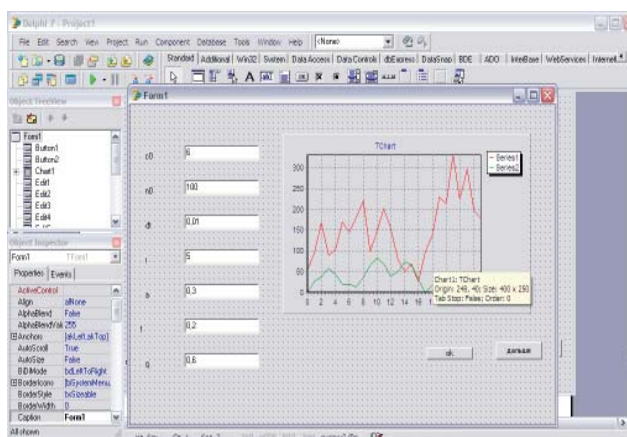


Рис. 4. Форма для ввода данных и вывода графика развития популяций.

На рис. 7 видно, что резкий рост численности жертв на фоне первоначальной небольшой численности хищников вначале приводит к скачкообразному росту численности хищников. Затем эти хищники истребляют свою кормовую базу, продолжая увеличивать свою численность. После того как кормовая база иссякает, начинает падать численность хищников. Этот процесс вполне адекватно описан построенными графиками численности популяций жертв и хищников.

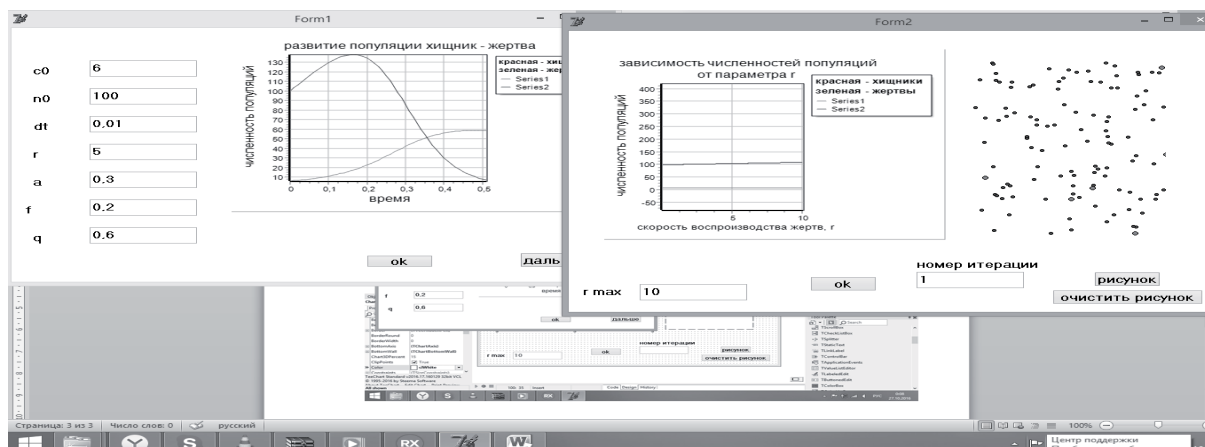


Рис. 5. Окно программы с «динамической картиной» развития популяций в момент времени $t(i=1)$.

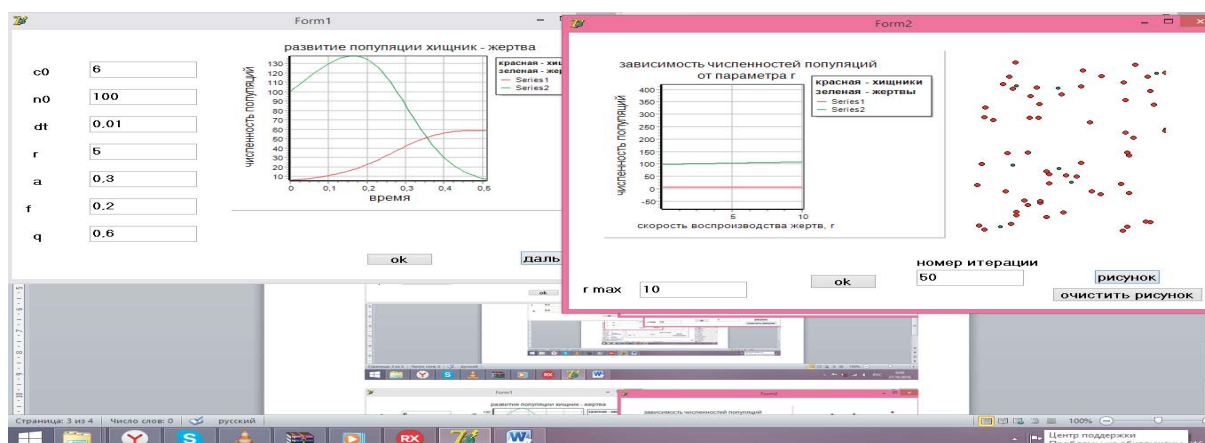


Рис. 6. Окно программы с «динамической картиной» развития популяций в момент времени $t(i=50)$.

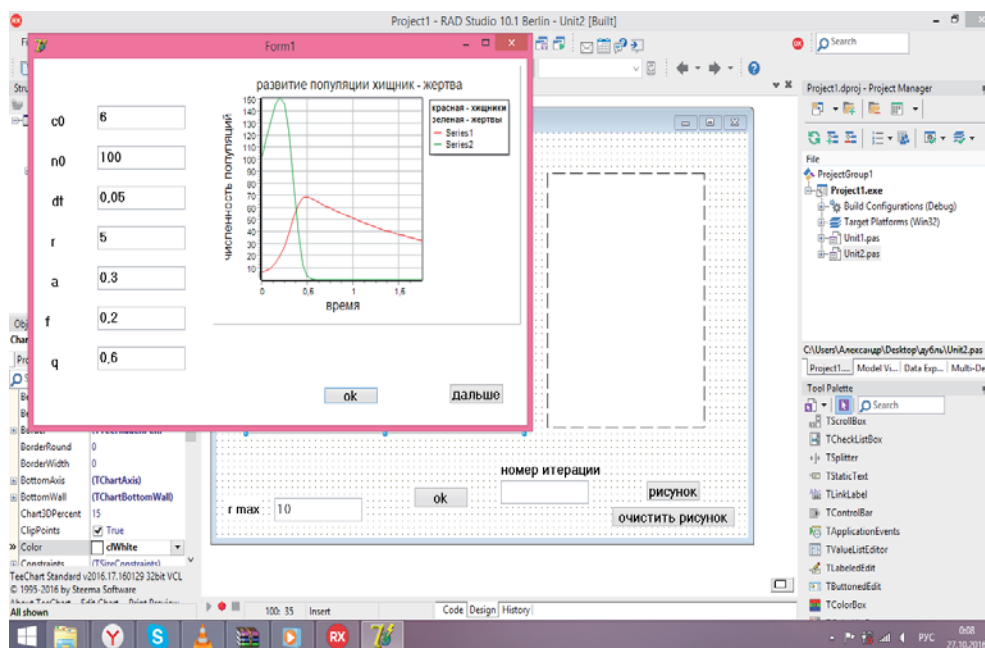


Рис. 7. Окно программы с графиками численности популяций жертв и хищников.

Библиографический список

1. Кудрявцев В.А., Демидович Б.П. Краткий курс высшей математики. Издание седьмое, исправленное. Москва, «Наука». Главная редакция физико-математической литературы. 1989. 656 с.
2. Кононова З.А. Расчет интегралов на ЭВМ. Проблемы непрерывного образования: проектирование, управление, функционирование. Материалы международной научно-практической конференции. Липецк 19-20 мая 2008. Ч. III. Липецк. 2008. С. 135.

References

1. Kudryavtsev V. A., Demidovich B. P. Short course of the higher mathematics. The edition seventh corrected. Moscow, "Nauka". Main edition of physical and mathematical literature. 1989. 656 p.
2. Kononova Z. A. Calculation of integrals on the computer. Problems of continuous education: design, management, functioning. Materials of the international scientific and practical conference. Lipetsk on May 19-20, 2008. P. III. Lipetsk. 2008. P. 135.

БУБНОВА С.Ю.

кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой теории и технологий дошкольного образования, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: bubnows@yandex.ru

BUBNOVA S.U.

Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Head of the Department of Theory and Technology of Pre-School Education, Orel State University named after I.S. Turgenev
E-mail: bubnows@yandex.ru

**КАФЕДРА ТЕОРИИ И ТЕХНОЛОГИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ:
ОСНОВНЫЕ ДОСТИЖЕНИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ**

**DEPARTMENT OF THEORY AND TECHNOLOGY OF PRESCHOOL EDUCATION:
MAIN ACHIEVEMENTS AND FUTURE DEVELOPMENT**

В статье рассматриваются основные этапы становления кафедры теории и технологий дошкольного образования, отметившей 55-летний юбилей своей научно-педагогической деятельности в структуре Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева. Особое внимание уделено характеристике достижений и перспективных направлений экспериментальной деятельности в области дошкольного образования, реализуемых на базе научно-исследовательских лабораторий кафедры.

Ключевые слова: кафедра теории и технологий дошкольного образования, научно-исследовательская лаборатория, научные проекты.

The article examines the main stages of the formation of Theory and technology of pre-school education department which celebrated the 55th anniversary of its scientific-pedagogical activity in the structure of Orel State University named after I.S. Turgenev. Particular attention is paid to the characteristics of the achievements and future directions of experimental activities in the field of pre-school education to be implemented on the basis of the research laboratories of the department.

Keywords: department of theory and technology of pre-school education, research laboratory, research projects.

Среди юбилейных дат, связанных со становлением дошкольного образования на Орловщине, невозможно обойти вниманием 55-летие кафедры теории и технологий дошкольного образования Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева. За это время кафедра прошла сложный путь, определив основные этапы развития дошкольного и высшего педагогического образования. Каждый этап имеет своих героев, имена, поступки, достижения, которые составляют славу и гордость кафедры и университета.

Становление кафедры началось в 60-е годы XX века в связи с выделением в самостоятельный факультет отделения дошкольного воспитания. Первоначально



она развивалась и функционировала как кафедра дошкольной педагогики. Именно в это время был произведен первый набор студентов факультета дошкольного воспитания. Он составил 50 человек.

Кафедру возглавил *Просецкий Владимир Алексеевич*. Членами кафедры стали: Бухвостова

Светлана Степановна, Михальченкова Галина Александровна, Кириллова Галина Дмитриевна, Москвитина Лиана Ивановна. Они создали на кафедре атмосферу высочайшего профессионализма и удивительного энтузиазма в деле дошкольного воспитания и педагогического просвещения.

Под научным руководством членов кафедры внедрялись первые программы обучения и воспитания детей дошкольного возраста. В условиях острого дефицита педагогической литературы создавались методические рекомендации для воспитателей детских садов, проводились открытые городские мероприятия по всем разделам программы. В 1964 году состоялся первый выпуск специалистов для учреждений дошкольного образования в количестве 48 человек.

В дальнейшем кафедре возглавляла *Мусейбובה Тамара Алексеевна*, кандидат педагогических наук, доцент, яркий представитель Ленинградской научной школы. В годы ее руководства кафедрой были уста-



новлены тесные контакты с ведущим педагогическим вузом страны – РГПУ им. А.И. Герцена.



Радвил Галина Ивановна руководила кафедрой дошкольной педагогики почти 30 лет. Во многом благодаря ее усилиям, в 1980-1990-е годы качественно изменился состав кафедры. Многие из ныне работающих преподавателей были направлены на учебу в аспирантуру в ведущие вузы страны. В этот период на факультете дошкольного воспитания обучалось большое количество иностранных студентов. Сейчас они успешно работают в странах дальнего зарубежья: Ангола, Афганистан, Конго, Куба, Лаос, Мали, Чехия, Словакия, Эфиопия и др.

В 1999-м году в связи с расширением проблематики научных исследований и спектра преподаваемых педагогических дисциплин кафедра была преобразована в кафедру педагогики, которую возглавила Чуднова Раиса Петровна, кандидат педагогических наук, доцент. В непростые перестроечные годы ей не только удалось сохранить кадры и накопленный научный потенциал кафедры, но и начать реализацию новых образовательных программ профессиональной подготовки.

С 2002-го года по настоящее время кафедру возглавляет кандидат педагогических наук, доцент *Бубнова Светлана Юрьевна*. В 2010-м году в условиях перехода на многоуровневую систему высшего образования, с учётом существенных изменений кадрового состава, кафедра была переименована в кафедру теории и технологий дошкольного образования.

В эти годы на кафедре сформировался высококвалифицированный профессорско-преподавательский состав, осуществляющий подготовку педагогических кадров в полном соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов, бережно сохраняющий научные традиции основателей системы дошкольного образования в Орловской области, обеспечивающий преемственность сменяющихся поколений учителей и учеников.

В течение 55 лет существования кафедры тысячи выпускниковполнили ряды педагогических коллективов дошкольных образовательных учреждений Орловской области и других регионов России, а также ближнего и дальнего зарубежья. Только за последние 5



лет по дневной и заочной формам обучения подготовлено более 300 педагогов дошкольного образования. При этом практически все выпускники трудоустроены в соответствии с выбранной профессией.

В настоящее время основной состав кафедры составляет 9 человек: 8 кандидатов наук, из них 2 профессора, 6 доцентов, а также 1 старший преподаватель.

Цель деятельности кафедры – обеспечение качественного уровня профессионально-педагогической подготовки кадров для системы дошкольного образования в соответствии с требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования.

Задачи деятельности кафедры:

1. Создание условий, определяющих качество реализации многоуровневых образовательных программ подготовки бакалавров и магистров в области дошкольного образования.

2. Активизация научно-исследовательской деятельности кафедры, участие в разработке федеральных и региональных программ развития дошкольного образования, модернизации педагогического образования.

3. Совершенствование организации образовательного процесса, создание и освоение инновационных педагогических технологий, обновление учебно-методического обеспечения преподаваемых дисциплин.

– Кафедра является выпускающей по следующим направлениям подготовки *бакалавров*: Педагогическое образование, профиль Дошкольное образование;

– Психолого-педагогическое образование, профиль Психология и педагогика дошкольного образования.

С 2014-го года кафедра приступила к реализации новой образовательной программы подготовки бакалавров, предусматривающей освоение студентами двух профилей: Дошкольное образование и Дополнительное образование (организация детского досуга).

Кроме того, учитывая многопрофильность кафедры, преподаватели обеспечивают образовательный процесс по другим образовательным программам бакалавриата и специалитета: «Логопедия», «Дошкольная дефектология», «Психология», «Психология образования», «Психология и педагогика девиантного поведения».

Одной из первых в вузе кафедра приступила к разработке и внедрению программ подготовки *магистров*. Магистерская программа «Психолого-педагогическое сопровождение инновационной деятельности в дошкольной образовательной организации» (руководитель – Алдошина М.И., доктор педагогических наук, доцент) является одной из самых востребованных в университете.

В 2015-м году состоялся первый набор обучающихся по магистерской программе «Инновационные технологии творческого развития детей дошкольного возраста» (руководитель – Макарова В.Н., кандидат педагогических наук, профессор кафедры, член-корреспондент МАНПО).

Научно-исследовательская деятельность кафедры

осуществляется на базе четырех лабораторий:

1. Лаборатория творческого развития личности.

Руководитель: Бубнова С.Ю., кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой теории и технологий дошкольного образования.

Научная концепция лаборатории предусматривает решение следующих задач:

- психолого-педагогическое обоснование сущности и механизмов творческого развития детей дошкольного возраста;
- разработка инновационных подходов к содержанию и технологиям творческого развития детей дошкольного возраста;
- определение регионального компонента в решении проблем творческого развития детей в системе дошкольного и дополнительного образования.

В качестве приоритетных лаборатория выделяет следующие научные проекты:

1. «Развитие творческих способностей детей дошкольного возраста средствами дизайн-деятельности» – инновационный проект МБДОУ «Детский сад № 36» комбинированного вида (заведующая – Терехова Т.В., заместитель заведующей по УВР – Вакаренцева Е.Г.). Основным результатом работы участников эксперимента стало создание программы «Азбука дизайна» и соответствующих методических рекомендаций, отмеченных дипломом I степени выставки Фестиваля научного творчества факультета педагогики и психологии «Мир науки – 2015»;

2. «Формирование интеллектуальной компетентности у детей старшего дошкольного возраста в процессе детского экспериментирования» – проект, реализуемый на базе МБДОУ «Детский сад № 88 комбинированного вида» (заведующая – Ключева И.Н., заместитель заведующей по УВР – Сидорова С.Н.). Участники эксперимента регулярно проводят обучающие семинары и мастер-классы по организации детского экспериментирования, делятся опытом своей работы в научных и методических публикациях. Педагогическим коллективом подготовлен сборник методических материалов с обобщением опыта инновационной деятельности.

3. «Интеграция образовательных областей в процессе театрализованной деятельности детей дошкольного возраста» – инновационный проект МБДОУ «Детский сад № 5 комбинированного вида» (заведующая – Лазарева И.В., заместитель заведующей по УВР – Коровина Л.В.). В 2013-м году педагогический коллектив образовательного учреждения принял участие во Всероссийском конкурсе «Планета Детства» (г. Москва). Представленные материалы были удостоены золотой медали. Кроме того опыт работы с дошкольниками педагога дополнительного образования О.А. Замулы был отмечен серебряной медалью на Всероссийском заочном конкурсе оригинальных замыслов, инновационной практики обучения, воспитания, развития и социализации детей в современном ДОУ «Призвание – воспитатель», проводимом под эгидой Международной славянской академии наук, образова-

ния, искусств и культуры. Результаты инновационной деятельности ДОУ получили обобщение в сборнике методических материалов.

4. «Вариативные модели взаимодействия ДОУ и семьи» – проект, реализуемый на базе МБДОУ «ЦРР – детский сад № 39» (заведующая – Кузина Е.Ю., заместитель заведующей по УВР – Селезнева О.В.). Достижения педагогического коллектива в инновационной деятельности были отмечены дипломом II Всероссийского конкурса «К здоровой семье через детский сад» в номинации «Здоровый дошкольник» (2011, Москва); дипломом I степени Всероссийском конкурсе «Золотой фонд российского образования» в номинации «Лучший научно-исследовательский проект» (2012, Москва). Промежуточным итогом экспериментальной работы стало издание пособий «По дороге в школу» (Орел, 2009) и «Подготовка детей к школе: аспекты взаимодействия ДОУ и семьи» (СПб, 2010).

Решение научно-исследовательских задач ведется с привлечением студентов, которые выполняют учебные проекты, курсовые и выпускные квалификационные работы, участвуют в деятельности инновационных площадок. Лучшие научно-исследовательские работы студентов представляются на конкурсах, выставках и т.д. Так, в 2013-м году Крючкова Ирина, обучающаяся в магистратуре по программе Дошкольное образование, заняла третье место в Славянском международном студенческом конкурсе научно-исследовательских работ «Педагогический поиск» (научный руководитель – Андриеш В.А.); в 2015-м г. Демина Юлия, обучающаяся в магистратуре по программе Дошкольное образование, получила диплом лауреата в номинации «Искусство воспитания» (научный руководитель – Бубнова С.Ю.).

2. Лаборатория речевого и лингвистического развития детей дошкольного возраста.

Руководитель: Макарова В.Н., кандидат педагогических наук, профессор кафедры теории и технологий дошкольного образования, член-корреспондент МАНПО.

Целью деятельности лаборатории является разработка теоретико-методологических оснований и апробация современных технологий речевого и лингвистического развития дошкольников.

Научная концепция лаборатории предусматривает решение следующих задач:

- организация исследований на базе ДОУ – инновационных площадок лаборатории;
- апробация и внедрение полученных научных и практических результатов;
- создание научно-методических разработок для педагогов образовательных учреждений и учебно-методических материалов для студентов;
- развитие сотрудничества с ведущими специалистами в области речевого и лингвистического развития детей, образовательными и научными учреждениями;
- привлечение профессорско-преподавательского состава, магистрантов, студентов, практических работников системы образования к работе по изучению и практическому решению проблем речевого и лингви-

стического развития детей;

- совершенствование качества подготовки педагогических кадров к работе по речевому воспитанию детей и молодежи.

В настоящее время лаборатория реализует следующие научные проекты:

1. «Развитие словаря природоведческой тематики у детей дошкольного возраста» на базе МБДОУ «Детский сад компенсирующего вида № 11 г. Орла» (заведующая – Суркова Л.В., заместитель заведующей по УВР – Арнаутова О.А.);

2. «Развитие речи детей в процессе ознакомления с художественной литературой» на базе Центра развития ребенка – детский сад № 56 (заведующая – Добрина Н.И.).

Научные и практические результаты, полученные в ходе реализации проектов на базе экспериментальных площадок, апробируются и внедряются в практику дошкольного образования. Созданные научно-методические («Обогащение речи дошкольников эмоционально-оценочной лексикой» в соавторстве с В.И. Яшиной, 2012) и учебно-методические материалы («Развитие словесного творчества дошкольников в разных видах художественной деятельности», 2011) используются в подготовке педагогических кадров к работе по речевому воспитанию детей и молодежи.

Деятельность лаборатории неоднократно освещалась на конференциях разного уровня не только в Орловском регионе, но и за его пределами: в Москве, Петербурге, Курске, Минске, Рязани, Тамбове, Туле, Уфе и других городах. Установлено тесное сотрудничество с Московским педагогическим государственным университетом, Институтом психолого-педагогических проблем детства РАО (г. Москва); Институтом детства Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург) и другими ведущими образовательными учреждениями страны.

3. *Лаборатория технологий оздоровления детей в образовательном процессе.*

Руководитель: Бочарова Н.И., кандидат педагогических наук, профессор кафедры теории и технологий дошкольного образования, директор НИИ психологии и педагогики.

Деятельность лаборатории направлена на проведение комплексных исследований, связанных с разработкой и внедрением технологий здоровьесбережения детей и студенческой молодежи в условиях образовательного учреждения с учётом экологических, демографических и культурологических особенностей региона.

В 2008-м году на базе лаборатории был начат региональный эксперимент «Вариативность здоровьесберегающей деятельности дошкольных образовательных учреждений с учётом их самобытности и региональных условий». Исследование проводилось при участии дошкольных образовательных учреждений г. Орла (№№ 17, 39, 68, 84) и Орловской области (№№ 13 и 14 г. Мценска; № 2 г. Малоархангельска; «Лучик» г. Болхова).

В результате был выявлен оздоровительный по-

тенциал разных компонентов здоровьесберегающей деятельности ДОУ (физкультурно-оздоровительного, коррекционно-развивающего, адаптационного, лечебно-профилактического); создано здоровьесберегающее сопровождение образовательной деятельности; разработаны и внедрены технологии, основанные на интеграции деятельности специалистов.

Участниками эксперимента предложены варианты организации здоровьесберегающей деятельности дошкольного учреждения с учётом его вида, местоположения (городского, сельского), материальных и кадровых условий, социально-культурологических и эколого-природных особенностей, структуры заболеваемости воспитанников.

Членами лаборатории создана и внедрена организационно-управленческая модель функционирования дошкольного образовательного учреждения в режиме «Детский сад здоровья». Разработаны и внедрены парциальные программы и технологии, позволяющие комплексно реализовать задачи укрепления психологического, физического, духовно-нравственного здоровья воспитанников.

С 2009-го года в рамках исследования, проводимого лабораторией на средства Гранта по аналитической ведомственной целевой программе «Развитие научного потенциала высшей школы (2009–2011 годы)» разработано научно-методическое и программное обеспечение процесса профессиональной подготовки студентов к деятельности по оздоровлению детей в образовательных учреждениях разного типа.

В феврале 2015-го г. лаборатория стала инициатором проведения Всероссийской научно-практической конференции «Образование XXI века: здоровьесберегающие стратегии, системы, технологии».

4. *Студенческая лаборатория историко-этнографического анализа педагогических систем этнических русских.*

Руководитель: Тихонова О.Г., кандидат педагогических наук, доцент.

Цель деятельности лаборатории – научно-методическое обеспечение процесса этнокультурной идентификации в системе непрерывного этнокультурного образования.

Для достижения поставленной цели в лаборатории создаются творческие группы в соответствии со следующими направлениями:

- игровые технологии в организации культурно-досуговой деятельности детей и подростков;
- проектирование работы с детьми дошкольного возраста по формированию этнокультурной идентичности в процессе ознакомления с народным декоративно-прикладным искусством;
- гендерные особенности формирования этнокультурной идентичности у детей и подростков.

Инновационным направлением деятельности студенческой лаборатории Историко-этнографического анализа педагогических систем этнических русских стало создание музея игрушки и научного студенче-

ского объединения «Жаворонушки». В концепции музея заложена идея наглядной демонстрации эволюции игрушек, начиная с народных обрядовых (деревянных, тряпичных, глиняных) и заканчивая современными игрушками отечественного и зарубежного производства. Экскурсии, мастер-классы и др. мероприятия в музее проводят члены студенческого объединения «Жаворонушки». Участие студентов в работе музея способствует формированию устойчивого интереса к научно-исследовательской деятельности и приобретению необходимых для данного вида деятельности компетенций.

В рамках деятельности лаборатории ежегодно проводится межвузовская студенческая научно-практическая конференция, посвященная проблемам этнокультурного образования. Кроме того, студенты регулярно принимают участие в конкурсах студенческих научно-исследовательских работ. Так, 2015-м году

Катырина Анастасия, в 2016 году Кучина Екатерина стали призерами межвузовского регионального конкурса воспитательных студенческих проектов «Ступени».

В настоящее время кафедра теории и технологий дошкольного образования является одним из ведущих центров, осуществляющих профессиональную подготовку кадров для системы дошкольного образования и научно-методическое сопровождение инновационной деятельности дошкольных образовательных организаций Орловской области. Преподаватели кафедры полны инновационных идей и планов, они активно включаются в разработку программ подготовки педагогических кадров в условиях многоуровневого высшего образования, создают новые учебно-методические материалы, осуществляют внедрение принципиально новых подходов и технологий организации образовательного процесса.

УДК 378

UDC 378

БУБНОВА С.Ю.

кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой теории и технологий дошкольного образования Орловского государственного университета
E-mail: bubnows@yandex.ru

АНДРИЕШ В.А.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и технологий дошкольного образования Орловского государственного университета
E-mail: vaandr2009@yandex.ru

BUBNOVA S.U.

Candidate of Pedagogy, associate professor, head of the Department «Theory and Technology of Pre-School Education», Orel State University
E-mail: bubnows@yandex.ru

ANDRIESH V.A.

Candidate of Pedagogy, associate professor of the Department «Theory and Technology of Pre-School Education», Orel State University
E-mail: vaandr2009@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ГАРМОНИЗАЦИИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В НЕПОЛНЫХ СЕМЬЯХ В КОНТЕКСТЕ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО РОДИТЕЛЬСТВА

ESPECIALLY THE HARMONIZATION OF PARENT-CHILD RELATIONSHIPS IN SINGLE-PARENT FAMILIES IN THE CONTEXT OF PREVENTION OF DEVIANT PARENTING

В статье в статье раскрываются особенности детско-родительских отношений в неполных семьях, воспитывающих детей дошкольного возраста, и возможности их гармонизации в условиях дошкольной образовательной организации. Особое внимание уделяется специфике взаимодействия ДОО и неполной семьи в целях профилактики проявлений девиантного родительства в рамках деятельности семейного клуба «Ты и я – счастливая семья».

Ключевые слова: девиантное родительство, неполная семья, детско-родительские отношения, взаимодействие педагогов и родителей, семейный клуб.

The article describes the characteristics of parent-child relationships in single-parent families with children of preschool age, and their possible harmonization in the conditions of preschool educational organization. Special attention is paid to the description of the work of the family club «You and I – happy family» test which allowed to reveal a number of peculiarities of interaction between kindergarten and single-parent families.

Keywords: deviant parenting, incomplete family, parent-child relations, cooperation between teachers and parents, family club.

С каждым годом в нашей стране увеличивается число неполных семей. Каждый десятый дошкольник и каждый седьмой ребенок школьного возраста, по данным А.Г. Волкова, воспитываются в неполных семьях. Более того, в крупных городах можно наблюдать картину, когда в группе из 25 человек лишь 6-8 воспитанников растут в семье с обоими родителями [3]. Независимо от причин образования неполной семьи: развод, гибель одного из супругов, появление внебрачных детей и пр., следует учитывать, что подобное явление негативно влияет на психику ребенка. По данным А.М. Митяевой, изменение структуры семьи обуславливает возникновение у детей отчуждения, грубости, неприязни, стремления делать все назло, вопреки воле окружающих [5].

В работах Е.В. Кукановой установлено, что серьезные проблемы возникают не только у детей, но и их родителей, которые испытывают разного рода трудности, обостряющие неблагоприятные тенденции реализации родительских функций, а в некоторых случаях формирующие проявления девиантного родительства (жестокое обращение с ребенком в семье, гипо- и гиперопека и др.) [4].

В связи с этим одним из аспектов инновационной деятельности МБДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 39» г. Орла стала организация взаимодействия педагогов с неполными семьями, направленного на профилактику девиантного родительства и его наиболее распространенного проявления в виде нарушений детско-родительских отношений.

Первый этап установления сотрудничества предполагает проведение диагностики, направленной на выявление особенностей детско-родительских отношений в неполных семьях. С этой целью родителям предлагалось принять участие в тестировании (методика Р.В. Овчаровой «Представления об идеальном родителе», опросник В.В. Столина, А.Я. Варга), а с дошкольниками проводилась диагностика с использованием проективной методики «Рисунок семьи». В тестировании приняли участие 35 полных и 49 неполных материнских семей. Среди неполных семей 35% составили разведенные, 65% – внебрачные.

Анализ данных, полученных по методике Р.В. Овчаровой «Представления об идеальном

родителе», позволил выявить ряд особенностей представлений об идеальном родителе у матерей, воспитывающих детей в полных и неполных семьях.

Сравнение образов идеального отца и матери, позволяет сделать вывод о том, что оба родителя, по мнению всех участников тестирования, должны обладать положительными чертами, которые можно объединить в одном человеке в зависимости от ситуации. Эти данные подтверждают выводы других исследователей, обозначивших тенденцию последних лет о сходстве идеала отца и матери как гибкого родителя [1]. Важно отметить единодушие замужних и незамужних (в том числе разведенных) женщин в представлениях о том, что чувствует и делает идеальный родитель. По мнению замужних женщин, идеальный родитель более застенчивый, зависимый, сотрудничающий и альтруистичный по сравнению с идеалом родителя, выявленного у респондентов, воспитывающих ребенка в неполной семье. Они представляют себе идеального родителя более прямолинейным и агрессивным.

Нами не было выявлено существенных расхождений между типом реальных межличностных отношений родителя и типом межличностных отношений в образе идеального родителя. При этом данные тестирования свидетельствуют о том, что одинокие матери не выделяют такую важную проблему, как педагогическая и психологическая готовность к родительству. В ответах отмечается только то, какими должны быть родители по отношению к своим детям. В них не идет речь о том, какие личностные качества необходимо развить в себе, как работать над собой, нужно ли вообще это делать, для того чтобы стать хорошим родителем. Данные ответы отражают узость представлений одиноких матерей о родительстве, психологическую неготовность к нему.

Анализ ответов показал, что одинокие матери представляют родительство трудным и ответственным процессом, который требует больших затрат времени и сил. Они полагают, что им понадобятся такие качества, как терпение, воля, понимание, доверие и доброта. По их мнению, придется много заботиться о своих детях, испытать финансовые затруднения, чтобы обеспечить им хорошее будущее. Матери, воспитывающие ребенка в полной семье, считают, что родительство потребует от них проявления любви, но и они, в свою очередь, будут получать ее от своих детей. В роли матери они должны быть строгими, но справедливыми, более авторитарными и менее скептическими и подчиняющимися. По их мнению, также необходимы хорошие отношения между родителями в семье.

Данные опроса по методике В.В. Варга, А.Я. Столина показали, что одинокие матери в большей степени демонстрируют стремление к симбиозу, чем родители из полных семей. Они больше контролируют детей, оберегают их от трудностей, но меньше обращают внимание на неудачи ребенка. В тоже время одинокие матери реже используют стиль «маленький неудачник», но при этом у них более высок контроль по сравнению с родителями детей из полных семей.

Тест «Рисунок семьи» показал, что дети из неполных семей более общительны по сравнению с детьми из полных семей. Это говорит о том, что для детей из неполных семей важно общение, они стремятся к нему. Это может быть связано с тем, что дома им этого общения недостает (в силу различных причин). Кроме того, дети из неполных семей тянутся к матери, так как именно она для них самый близкий и родной человек. Для ребенка важно как можно больше времени проводить с ней, ведь она заменяет ему отца. У них теплые, доверительные отношения, даже теплее чем у детей из полных семей. Не каждый ребенок из неполной семьи может представить себе, кто такой папа и зачем он нужен. Девочки из неполных семей демонстрируют более тесную связь с бабушками и дедушками в отличие от мальчиков. Если девочки компенсируют отсутствие отца тесной связью с бабушкой, то их ровесники мальчики, оказываются в ситуации эмоциональной изоляции и испытывают острый дефицит привязанности к взрослым.

На основе полученных данных была разработана и апробирована программа семейного клуба «Ты и я – счастливая семья». Деятельность семейного клуба осуществлялась по 4 направлениям: организационное, консультативное, созидательное и досуговое. Участвовать в заседаниях семейного клуба предлагалось не только одиноким матерям, но и другим родственникам, включая отцов, не проживающих с ребенком после развода.

Организационное направление предполагало информирование семей о результатах диагностики детско-родительских отношений, а также целях, задачах и содержании работы семейного клуба, что осуществлялось в рамках организационных встреч с общим названием «В поисках семейной гармонии».

Работа с родителями в рамках консультативного направления предполагала повышение педагогической культуры взрослых. С этой целью в план работы семейного клуба были включены лекционные занятия «Особенности формирования личности ребенка в неполной семье», практикум «Роль родительской поддержки в неполной семье», дискуссия «Можно ли заменить папу? Кем и как?».

Созидательное направление сотрудничества с неполными семьями выражалось в проведении педагогического тренинга, направленного на обучение членов семей эффективному родительскому поведению в процессе повседневного общения с ребенком («Пойми меня», «Учимся сердиться правильно», «Один ум – хорошо, а два – лучше», «Я родился!», «Все мы разные: взрослые и дети»).

Четвертое направление деятельности родительского клуба предполагало организацию семейного досуга в форме совместной продуктивной деятельности детей и взрослых в условиях ДОО. Этому способствовали «Капустные посиделки» в музыкальной гостиной, творческий конкурс «Новогодняя игрушка», кулинарный мастер-класс «Рождественские пряники».

Инновационным моментом сотрудничества пе-

дагогов с неполными семьями стало применение социальной рекламы [2]. В целях гармонизации детско-родительских отношений в данной категории семей была отобрана социальная реклама по следующим направлениям:

- подготовка одиноких матерей к осознанному родительству (формирование представлений о роли матери в воспитании ребенка в условиях неполной семьи, о собственных родительских функциях и правах отца в воспитании ребенка);
- предупреждение педагогических ошибок в воспитании детей;
- организация семейного досуга детей и взрослых.

По каждому направлению были отобраны различные варианты социальной рекламы: плакаты, видеоролики, информационные буклеты. Приобретенный опыт позволяет описать различные способы применения социальной рекламы в ходе сотрудничества с неполными семьями. Так, с целью обучения одиноких матерей и других родственников ребенка из неполной семьи прогнозированию последствий типичных ошибок в воспитании детей и поиску способов их предупреждения социальная реклама применялась как демонстрационный материал. Например, в ходе заседаний семейного клуба на темы «Ошибки, допускаемые родителями при воспитании детей», «Можно ли заменить папу? Кем и как?» взрослым было предложено посмотреть и обсудить видеоролики «Не мешайте детям мечтать», «Отцы и дети», плакаты социальной направленности в контексте проблем семейного воспитания.

Проведение тренингового занятия «Пойми меня» сопровождалось обсуждением социально-педагогических комиксов, созданных на основе таблиц Проппа. При этом одна группа участников клуба на основе ролевого поведения имитировала предложенные в комиксах ситуации, а другая – осуществляла поиск конструктивных способов ее разрешения.

На завершающем этапе был реализован семейный проект по созданию плакатов на тему «Спасибо, мама, за счастливое детство!». Его суть заключалась в создании фотоплакатов, отражающих самые трогательные, смешные и интересные моменты семейной жизни. На наш взгляд, такой вид деятельности дает возможность одиноким матерям осознать свою роль в жизни ребенка, оценить себя как родителя, а также задуматься над вопросом «Каким меня видит ребенок?».

Реализация программы работы семейного клуба «Ты и я – счастливая семья» способствовала гармонизации детско-родительских отношений в неполных семьях, о чем свидетельствуют данные итоговой диагностики. В частности, уменьшилось количество одиноких матерей, страдающих от непослушания детей, жалующихся на агрессию сыновей, недовольных неудачами детей при освоении образовательной программы ДОО. Следует отметить уменьшение числа одиноких матерей, прибегающих к применению наказаний в отношении детей, к крику, лишению их удовольствий. Женщины объясняют это тем, что их дети стали другими: более послушными, отзывчи-

выми. Отмечается смена родительских установочных матерей, стремящихся не к симбиозу, а к кооперации во взаимодействии с детьми. Следовательно, можно отметить сокращение числа неполных семей, инфантилизирующих, либо чрезмерно контролирующих детей.

Анализ детских рисунков на тему «Моя семья» свидетельствует об улучшении отношения детей к матери; о повышении в разведенных семьях авторитета отца в глазах сыновей (отец стал выступать особой по значимости фигурой, объектом эмоциональной привязанности, но по-прежнему, не являясь источником поддержки и уверенности). Кроме того, при повторной диагностике обозначилась тенденция компенсации отсутствия отца в жизни детей из внебрачных семей другими родственниками; улучшения эмоционального состояния дошкольников в целом.

Реализация программы работы семейного клуба «Ты и я – счастливая семья» способствовала гармонизации детско-родительских отношений в неполных семьях, о чем свидетельствуют данные итоговой диагностики. В частности, уменьшилось количество одиноких матерей, страдающих от непослушания детей, жалующихся на агрессию сыновей, недовольных неудачами детей при освоении образовательной программы ДОО. Следует отметить уменьшение числа одиноких матерей, прибегающих к применению наказаний в отношении детей, к крику, лишению их удовольствий. Женщины объясняют это тем, что их дети стали другими: более послушными, отзывчивыми. Одновременно с этим отмечается увеличение числа семей, где матери стремятся не к симбиозу, а к кооперации во взаимодействии с детьми.

Следовательно, проведение комплекса профилактических мероприятий в ДОО способствовало предотвращению и нивелированию девиации родительского поведения в неполных семьях. Данный вывод подтверждается результатами анализа детских рисунков на тему «Моя семья». Эмпирические данные свидетельствуют об улучшении отношения детей к матери; о повышении в разведенных семьях авторитета отца в глазах сыновей (отец стал выступать особой по значимости фигурой, объектом эмоциональной привязанности, но по-прежнему, не является источником поддержки и уверенности). Кроме того, обозначилась тенденция компенсации отсутствия отца в жизни детей из внебрачных семей другими родственниками; улучшения эмоционального состояния дошкольников в целом.

Опыт работы семейного клуба «Ты и я – счастливая семья» позволяет обозначить некоторые особенности организации взаимодействия ДОО и неполной семьи в процессе профилактики девиантного родительства и гармонизации детско-родительских отношений. Прежде всего, к их числу следует отнести привлечение ближайших родственников к воспитанию ребенка и оказанию необходимой помощи одиноким родителям. Важной особенностью является коррекция родительских установок, содействие выработке оптимальных стратегий поведения родителя с учетом индивидуальных особенностей ребенка и формирование позитивного опыта

совместной творческой деятельности посредством семейных проектов, мастер-классов и пр. Специфичной чертой организации взаимодействия ДОО и неполной семьи выступает осуществление индивидуального подхода на основе выявления семей данной категории и со-

ставления социально-педагогической характеристики на них, решение проблем неполных семей посредством объединения усилий различных специалистов дошкольной образовательной организации и ее социальных партнеров.

Библиографический список

1. Андриеш В.А., Кузина Е.Ю. Представления молодых мам о родительстве // Воспитатель ДОО. 2014. №4. С. 37-41
2. Андриеш В.А., Бубнова С.Ю. Технология применения социальной рекламы в процессе профессиональной подготовки бакалавров к совместной работе с родителями // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия «Гуманитарные и социальные науки»: научный журнал. Орёл: изд-во ФГБОУ ВПО «Орловский государственный университет». 2015. №6(69). С. 227-229
3. Волков А.Г. Семья – объект демографии. М.: Мысль, 1986. - 271 с.
4. Куканова Е.В. Девиантное поведение личности: анализ проблемы, типология форм и возможности профилактики // Девиантное поведение: причины, тенденции, профилактика. Сборник научных трудов ФГБНУ ИСП РАО. М.: Издательство: МГОУ, 2015. С. 84-100
5. Митяева А.М. Влияние семейных отношений на развитие девиантного поведения детей // Девиантное поведение: причины, тенденции, профилактика. Сборник научных трудов ФГБНУ ИСП РАО. М.: Издательство: МГОУ, 2015. С.118-127

References

1. Andries V.A., Cousin, E.J. Representations of young mothers about parenting // the Educator of preschool. 2014. No. 4. Pp. 37-41
2. Andries V.A., Bubnova S.U. Technology is the application of social advertising in the process of professional training of bachelors to work together with parents // scientific notes of Orel state University. Series “Humanitarian and social science”: scientific journal. Orel: publishing house FGBOU VPO “Orel state University”. 2015. № 6(69). Pp. 227-229
3. Volkov A.G. The Family – object of demography. M.: Mysl, 1986. 271 p.
4. Kukanova E.V. Deviant behavior of the personality: the analysis of the problem, typology of forms and possibilities of prevention // Deviant behavior: causes, trends, prevention. Collection of scientific works FSBSI Sri RAO. M.: Publishing house: MGOU, 2015. Pp. 84-100
5. Mitiaeva A.M. the Influence of family relations on the development of deviant behavior in children // Deviant behavior: causes, trends, prevention. Collection of scientific works FSBSI Sri RAO. M.: Publishing house: MGOU, 2015. Pp 118-127

УДК 378

UDC 378

ВАСИЛЬЕВА А.М.

аспирант, кафедра педагогики, Брянский
государственный университет имени академика
И.Г. Петровского
E-mail: anya.mihailovna@yandex.ru

РАК Е.В.

аспирант, кафедра педагогики, Брянский
государственный университет имени академика
И.Г. Петровского
E-mail: a-rak@mail.ru

VASILIEVA A.M.

Graduate student, Department of Pedagogics, Bryansk
State University named after I.G.Petrovsky
E-mail: anya.mihailovna@yandex.ru

RAK E.V.

Graduate student, Department of Pedagogics, Bryansk
State University named after I.G.Petrovsky
E-mail: a-rak@mail.ru

ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ

STAGES OF FORMATION OF PROJECT ACTIVITIES AT THE UNIVERSITY

В статье рассмотрены подходы к определениям «проект» и «проектная деятельность». Проанализированы научно-методические работы выдающихся ученых, посвященные исследованиям в области проектной деятельности. Определены компоненты проектной деятельности. Проанализированы и зафиксированы этапы исторического развития метода проектов. Осуществлен анализ историко-педагогической литературы, определены ступени становления проектной деятельности в системе высшего образования.

Ключевые слова: метод проектов, проект, проектная деятельность, педагогическое проектирование, модель.

The article describes the approaches to the definitions of «project» and «project activity». Scientific and methodical works of outstanding scientists in the field of design project activity are analyzed. The components of the project activity are determined. The stages of historical development of the method of projects are analyzed and documented. The analysis of historical and pedagogical literature is made, level of formation of design activity in higher education is defined.

Keywords: method of projects, project, project activities, pedagogical project activity, model.

Значительный вклад в развитие научно-методического обеспечения проектной деятельности внесли Н.Г. Алексеев, О.И. Анисимов, С.И. Гессен, В.А. Герд, В.И. Загвязинский, Г.Л. Ильин, В.Х. Килпатрик, Е. Коллингс, Н.И. Лапин, В.А. Никитин, А.А. Пинкевич, Б.Е. Райков, В.М. Розин, В.В. Рубцов, Б.В. Сазонов, В.И. Слободчиков, С.Т. Шацкий, К.П. Ягодовский и др.

Слово «проект» проявляется в нескольких смыслах, и почти все они связаны с обучением. Во-первых, проект представляет собой предварительный текст какого-либо документа. Во-вторых, понятие определенных действий как совокупности действий, объединенных одной программой, или организационно-правовой формы целенаправленной деятельности. Работой специалистов в таких проектах является модель. В этом смысле обучение выступает как форма исследовательской деятельности студентов. В качестве примера можно отметить один из самых амбициозных международных проектов – Интернет. И третье значение – проектная деятельность для разработки, планирования, проектирования любой системы, объекта или модели.[5]

Педагогическое проектирование, по словам В. И. Загвязинского[2], – это движение от абстрактного представления модели траектории движения к результату, и результат к описанию конкретных действий для до-

стижения результатов. Конструкция включает в себя весь процесс идеальным или нормативным представлением желаемых целей, форм и содержания ожидаемого результата. В педагогическом словаре термин «педагогический проект» трактуется как совокупность взаимосвязанных мероприятий, направленных на изменение педагогической системы в течение определенного периода времени в соответствии с установленным бюджетом с акцентом на четкие требования к качеству результатов и конкретных организаций. А для проектирования и моделирования различия весьма относительны. Система проекта является подсистемой модели и наоборот. Сравнение терминов «модель» и «проект» приводит к взаимосвязи их компонентов, т.е. конструкция может состоять из более мелких моделей; в свою очередь, модель может состоять из нескольких проектов по созданию потенциала.

Проектирование предполагает создание частных моделей, моделирование, в свою очередь, состоит из множества элементов, включая теорию проектирования. Это взаимопроникновение может быть продлено в глубину и ширь. Видимо, еще одна возможная трактовка значения в зависимости от этих понятий. Логика процесса педагогического проектирования в некоторых положениях подобна логике процесса моделирования:

- анализ педагогических ситуаций и постановка проблемы;
- продвижение идей в рамках определенной системы ценностей и подходов, которые могут помочь решить противоречия и проблемы;
- построение модели желаемого объекта обучения в соответствии с ведущими идеями и ценностями;
- формулирование предложений о том, как достичь цели, и варианты поэтапной деятельности;
- установление критериев оценки ожидаемых результатов;
- выбор оптимального варианта построенного проекта в общей модели педагогической деятельности;
- спецификация задачи, которые необходимо решить для реализации плана;
- фазы проекта при непрерывной диагностике, анализе и корректировке проектной деятельности;
- заключительный этап: обобщение результатов, выводы, представление опыта педагогической общности.

Но проект также может быть теоретическим (на бумаге или компьютере), предполагающим моделирование реального, материальное воплощение проектной деятельности. Проект направлен на то, чтобы создать модели планируемых процессов и явлений. Компонентами проектной деятельности могут служить конкретные модели или модули.

Современное понимание термина «проект» имеет и другие толкования, оно соотносится с образовательным контекстом:

- предварительный, предположительный текст документа (например, проект закона, проект программы);
- некоторые действия, комплекс мероприятий, объединенных одной программой или имеющих общую организационную форму целенаправленной деятельности;
- полный цикл продуктивной индивидуальной или совместной деятельности (конкретного ученика, проектной группы, студенческого коллектива, образовательных организаций, корпораций).

Исходя из этих определений, метод проектов можно определить как педагогический метод, который фокусируется на интеграции приобретенных знаний и навыков, и количество их приложений в различных учебных ситуациях. Активное участие в создании других проектов дает возможность осваивать новые способы учебно-познавательной деятельности в социально-культурной среде. Это определение позволяет нам утверждать, что образовательный проект – это, прежде всего, дидактическое средство активизации познавательной деятельности, развития креативности и одновременно формирования определенных личностных качеств.[3]

Важно более подробно рассмотреть метод проектов, обратившись к историко-педагогическим, социальным и культурным предпосылкам его зарождения, становления и развития.

Исторические исследования показывают, что метод проектов возник в архитектурных мастерских в Италии

в XVI-XVII вв. Проективная деятельность сознания человека, по мнению философов, является врожденной. Как особый вид психических процессов, проект основан на естественной человеческой способности мысленно создавать различные модели, которые впоследствии материализуются и воплощаются в жизнь. Идеология и история преемственности проектной деятельности в мировой практике определяется особенностями исторических и социально-экономических изменений. Периоды становления, развития и распространения метода проектов можно разделить на следующие семь этапов:

Этап 1 (1590-1765 гг.) Характеризуется началом проектной деятельности в архитектурных школах-семинарах в Европе, результат – разделение труда между теми, кто должен был представить проект в той или иной символической форме, и теми, кто несет ответственность за его реализацию на практике. Реализации проекта предшествовала серьезная предварительная работа руководителя, который должен был вести поиск задач проекта и его формализованного представления (чертежи, расчеты, макет, описание). Важно на предварительном этапе получить максимально полное представление о планируемом объекте. Дифференциация конструктивных особенностей зависит от мастерства и профессионализма участников проектирования.

Этап 2 (1765-1880 гг.) Использование проектов как метод обучения в педагогической практике, создание которого является результатом интеграции различных областей науки и практики.

Этап 3 (1880-1915 гг.) Формирование системного проектирования объектов, используемых в производстве и обучении в средних школах. В этот период метод проектов был впервые введен в российской системе образования. Под руководством русского педагога С.Т. Шацкого небольшая группа сотрудников активно пыталась использовать проектные методы в практике преподавания в 1905 году. Сторонники метода проектов в Советской России В.Н. Шульгин, М. В. Крупенина, Б. В. Игнатьев провозгласили его единственным способом преобразования школы учебы в школу жизни, с помощью которого приобретение знаний осуществлялось на основе и в связи с работой студентов.

Этап 4 (1915-1955 гг.) Переосмысление метода проектов в процессе масштабных социально-культурных изменений, вызванных научно-технической революцией. В основу проектного метода обучения были положены идеи американского философа и педагога Джона Дьюи.

Этап 5. Период международного распространения (1955-1985 гг.). Связан с попытками выявить психологические и психофизиологические механизмы деятельности проектировщика – «дизайнера».

Этап 6 (1985-2002.) Новое «открытие» проектной технологии, механизмов и видов деятельности, которые рассматриваются, прежде всего, с точки зрения теории приема и обработки информации.

Этап 7 (с 2002 по настоящее время). В современной педагогике проектное обучение, аккумулировав в себе все позитивные стороны, можно реализовать уже не

вместо систематического предметного обучения, а наряду с ним, как компонент системы образования. [4]

Некоторые авторы рассматривают метод проектов как альтернативу традиционным формам обучения и в качестве ключевого инструмента реформирования образования. Для них решающим критерием проекта на основе обучения является упор не на продукт, а на студентов. Субъективные интересы студентов берут верх в процессе обучения. Существует ряд причин эффективности использования проектного обучения и стратегии обучения среди образовательных реформ, особенно в последнее десятилетие. [1]

Последние изменения в движении реформы образования также может способствовать популярности проектного обучения. Образовательные реформаторы и политики часто поддерживают более широкое и целостное представление о состоянии образования, оно выражает глубину целей обучения. Кроме того, исследователи уже давно утверждают, что технология может поддерживать обучение и повысить его эффективность.

Последние инновации в области образовательных технологий могут повысить эффективность осуществления проектного обучения, могут способствовать его развитию.

Исходя из историко-педагогического анализа литературы, можно выделить основные стадии в развитии проектного обучения:

1. Доминирование метода проектов в образовательном процессе в начале XX века. Данный метод рассматривался в качестве новой формы и универсального средства обучения, предполагающего гуманистическую направленность деятельности педагога, построение учебного процесса на активной, деятель-

ностной и интегративной основе, что отражено в работах: Дж. Дьюи, У. Килпатрик, Э. Коллингс, С. Левин, Е.Г. Кагаров, С.Т. Шацкий и др.

2. Переосмысление концепции метода проектов 70-80-е гг. XX в. Метод проектов использовался наряду с другими методами. Учащиеся выбирали и выполняли проекты под руководством педагога.

3. Полифункциональная ориентации представлений о сущности метода проектов – конец XX в. Этот метод рассматривается как новая педагогическая технология В.В. Гузеевым, Е.С. Полат и Г.К. Селевко, как самостоятельная система обучения и метод познания учащимися социума: Дж. Питт, М.Б. Павлова, М.И. Гуревич, В.Д. Симоненко, И.А. Сасова и др.

Таким образом, разработанный в первой половине XX века на основе прагматической педагогики Джона Дьюи метод проектов становится особенно актуальным в современном информационном обществе, набирает новую популярность в связи со сменой образовательных парадигм. Проектное обучение помогает сформировать так называемый проектированный стиль мышления, который сочетает в себе теоретический и практический компоненты деятельности человека в единую систему, что позволяет раскрыть, развить, реализовать творческий потенциал личности.[6]

Возможность использования метода проектов является показателем высокой квалификации педагога, его прогрессивных методов обучения. Неудивительно, что этот метод относится к технологии XXI века, обеспечивая, прежде всего, способность адаптироваться к быстро меняющимся условиям жизни человека в постиндустриальном обществе.

Библиографический список

1. *Елизарова Е.А.* Сущностный анализ проектной деятельности // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2012. № 1. С. 66-71.
2. *Загвязинский В.И.* 3-14 Педагогика : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / В.И.Загвязинский, И.Н.Емельянова ; под ред. В.И.Загвязинского. 2-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2012. 352 с. (Сер. Бакалавриат). ISBN 978-5-7695-9021-4
3. *Монахов В.М.* Педагогическое проектирование современных инструментов дидактических исследований // Школьные технологии. 2001. № 5. С. 75-89.
4. *Пионова Р.С.* Педагогика высшей школы: Учеб. пособие. Р.С.Пионова. Мн.: Университетское, 2002. 256 с.
5. *Рудоманенко И.В., Рудоманенко Л.В.* Историко-культурные и психолого-педагогические предпосылки возникновения и развития метода проектов // Информационные системы и технологии: Материалы Международной научно-технической Интернет-конференции, 2011, Орел. Орел: Орел ГТУ, 2011. С. 99-104.
6. *Сластёнина В.А.* Педагогика профессионального образования: Учеб. посо- П 24 бие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. П. Белозерцев, А. Д. Гонеев, А. Г. Пашков и др.; Под. ред. В. А. Сластёнина. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 368 с. ISBN 5-7695-1513-9

References

1. *Elizarova E.A.* The essential analysis of design activity // Newsletter of Samara State Technical University. Series: Psychopedagogical science. 2012. № 1. Pp. 66-71.
2. *Zagvyazinsky V.I.* E-14 Pedagogy: the textbook for students. institutions of higher. prof. Education / V.I. Zagvyazinsky, I.N. Emelyanova; ed. V.I. Zagvyazinskogo. 2 nd ed. M.: Publishing Center "Academy", 2012. 352 p. (Ser. Bachelor). ISBN 978-5-7695-9021-4
3. *Monakhov V.M.* Pedagogical designing of modern tools of didactic research // Technology School. 2001. № 5. Pp. 75-89.
4. *Pionova R.S.* Higher School Pedagogy: Textbook / R.S.Pionova. Mn.: University, 2002. 256 p.
5. *Rudomanenko I.V., Rudomanenko L.V.* Historical and cultural, psychological and pedagogical preconditions of occurrence and development of a method of projects // Information Systems and Technology: Proceedings of the International scientific and technical Internet Conference 2011, Orel. Orel: Orel State Technical University, 2011. Pp. 99-104.
6. *Slastenina V.A.* Professional Education Pedagogy: Textbook. Tutorial for students. / E.P. Belozertsev, A.D. Gosnay A.G. Pashkov, etc.; Under. Ed. V.A. Slastenina. M.: Publishing Center "Academy", 2004. 368 p. ISBN 5-7695-1513-9

УДК 614.23:616.314:378.026.9

UDC 614.23:616.314:378.026.9

ГЕДУЛЯНОВ М.Т.

студент 3 курса ФГБОУ ВО «Московский государственный медико-стоматологический университет им. А.И. Евдокимова» Министерства здравоохранения Российской Федерации
E-mail: lambrador2@gmail.com

GEDULYANOV M.T.

3-rd year student FGBOU IN "Moscow State Medical and Dental University behalf A.I. Yevdokimov", the Ministry of Health of the Russian Federation
E-mail: lambrador2@gmail.com

ГОТОВНОСТЬ ВРАЧА СТОМАТОЛОГА К КОММУНИКАЦИИ ДЛЯ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

THE WILLINGNESS OF DENTISTS TO COMMUNICATE TO SOLVE PROBLEMS IN PROFESSIONAL ACTIVITY

В статье анализируется подготовка специалиста в области стоматологии в вузе, общепрофессиональные компетенции, которые формируются при условиях высокого уровня коммуникативной готовности выпускника. Рассмотренные условия позволяют глубже осмыслить теоретические и методические основы образования обучающихся в вузе, корректировать проводимый образовательный процесс с целью его совершенствования, повышения качества образования и подготовки специалистов.

Ключевые слова: компетенции, коммуникации врача стоматолога для решения задач в профессиональной деятельности, условия готовности к коммуникации.

The article analyzes in dentistry specialist training in high school, general professional competence, which are formed under the conditions of a high level of communicative readiness to graduate. The above conditions make it possible to comprehend the deeper theoretical and methodological foundations of education of students in high school, to adjust the educational process conducted with a view to its improvement, improving the quality of education and training.

Keywords: competence, communication dentist to solve problems in professional activity, conditions of readiness for communication.

Особое внимание уделяется проблеме коммуникации при профессиональном общении врача с пациентом. Качественная реализация *Национального проекта «Здоровье»* – программа по повышению качества медицинской помощи, объявленная президентом Российской Федерации В.В. Путиным, невозможна без подготовки и переподготовки хорошего специалиста-врача, отвечающего всем современным требованиям.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (далее – ФГОС ВО) по направлению подготовки 31.05.03 *Стоматология* (уровень – специалитета), утвержденный приказом Минобрнауки России от 09.02.2016 № 96 в качестве обязательных требований к основным образовательным программам (далее – ООП) нового поколения определили [1, С.205-210]:

1. Ориентацию на результаты обучения, выраженные в форме компетенций.
2. Возможность модульного построения образовательного процесса.
3. Учет трудоемкости ООП и ее компонентов в зачетных единицах.

Компетенции выражают ожидаемые и измеряемые результаты обучения – конкретные достижения бакалавров (выпускников), которые определяют, что будет способен делать студент (выпускник) по завершению

всей или части образовательной программы [2, С. 118-127]. Компетенции – интегральная характеристика обучающегося, динамичная совокупность знаний, умений, навыков, способностей и личностных качеств, которую студент обязан продемонстрировать после завершения части или всей образовательной программы [3, С. 32-37].

Компетенции формируются у обучающегося в процессе обучения, когда услышанное на лекции анализируется на семинарских занятиях, проверяется в ходе текущей аттестации, отрабатывается на практике и т. п. Таким образом, за формирование компетенций отвечают самые разные виды учебной работы [4, С. 41-44]. Совокупность всех видов учебной работы, формирующая определенную компетенцию (или группу родственных компетенций), составляет *модуль* образовательной программы [5, С. 46-49]. Вот почему ООП, нацеленные на формирование компетенций, имеют *модульную структуру*. Иными словами, они представляют собой не просто перечни теоретических дисциплин и практических курсов, но сопоставимые по объему группы *модулей* — имеющих внутреннюю логику частей, отвечающих за формирование той или иной компетенции или группы родственных компетенций.

Одновременное взаимосвязанное применение компонентов (компетенции – модули) делает образова-

тельную программу, направленную на эффективное формирование компетенций у будущих врачей – специалистов в области стоматологии по настоящему инновационной и внутренне непротиворечивой [6, С. 137-140].

Целью ООП по направлению подготовки специалистов в области стоматологии является развитие у студентов профессионально-значимых качеств, необходимых для осуществления профессиональной деятельности, а также формирование общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций в соответствии с требованиями ФГОС ВО.

Область профессиональной деятельности специалиста в области стоматологии, освоившего программу специалитета, включает охрану здоровья граждан путем обеспечения оказания стоматологической помощи в соответствии с установленными требованиями и стандартами в сфере здравоохранения [7, С. 337-340].

Объектами профессиональной деятельности специалиста в области стоматологии являются физические лица (далее – пациенты); население; совокупность средств и технологий, предусмотренных при оказании стоматологической помощи и направленных на создание условий для охраны здоровья граждан [8, С. 11-21].

Специалист в области стоматологии, освоивший ООП готовится к следующим видам профессиональной деятельности:

- медицинская;
- организационно-управленческая;
- научно-исследовательская.

В рамках организационно-управленческого вида профессиональной деятельности современный специалист – врач стоматолог должен обладать готовностью решать задачу – *создание в медицинских организациях стоматологического профиля благоприятных условий для пребывания пациентов и трудовой деятельности медицинского персонала*. Для этого выпускник, освоивший программу специалитета должен обладать общепрофессиональной компетенцией – *готовностью к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач профессиональной деятельности*.

Необходимым условием профессионализма врача, способного создать условия для пациентов является высокий уровень сформированности коммуникативной компетентности. Профессиональная деятельность врача с пациентами неразрывно связана с процессом и проблемами общения, оно пронизывает профессиональную деятельность медработников на любом уровне. Индивидуальные особенности психики пациента в условиях лечебных взаимоотношений и взаимодействий приходят в соприкосновение с психологическими свойствами медицинского работника [9, С. 319-323]. Целью такого контакта является помощь, оказываемая пациенту. Как у пациента, так и медработника существуют собственные мотивы взаимодействия, медперсоналу при этом принадлежит роль в обеспечении бесконфликтного взаимодействия.

Для эффективного и бесконфликтного взаимодей-

ствия с пациентами необходимо наличие такого параметра как коммуникативная компетентность.

Коммуникативная компетентность – способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с людьми, которая подразумевает достижение взаимопонимания между партнерами по общению, осознание ситуации и предмета общения [10, С. 282–284]. Она рассматривается также как система внутренних ресурсов, направленная на построение эффективной коммуникации в ситуации межличностного взаимодействия. Некомпетентность в общении способна нарушить профилактический, диагностический и лечебный процесс.

Основными характеристиками врача, предрасполагающие к успешному общению с пациентом являются:

- акцептация (безусловное принятие больного);
- аутентичность или самоконгруэнтность (естественность поведения, согласованность чувств и их выражения, искренность);
- эмпатия.

Состояние эмпатии является наряду с объективным ощущением психологического контакта между врачом и пациентом одним из показателей того, что понимающее общение состоялось.

Эмпатия (от английского empathy – чувствование) – это способность чувствовать эмоциональное состояние другого человека, точно воспринимать смысловые оттенки его внутреннего мира, способность взглянуть на обстоятельства глазами собеседника. Эмпатия не предполагает обязательного активного вмешательства с целью оказания действенной помощи другому.

Одним из конфронтационных вопросов, касающихся практикующих врачей – это их способность эффективно общаться с пациентами. Удовлетворенность клиента лечением в значительной степени зависит от того, было ли общение с врачом положительным, что прямо пропорционально зависит от качества взаимодействий. Наиболее часто встречающаяся жалоба, поступающая от пациентов, – неспособность практикующих врачей внимательно выслушать, давать ясные и понятные ответы, и, в первую очередь, точно выявить те проблемы, с которыми пациент пришел к врачу. [11, С. 116-120]. Неэффективное общение является барьером на пути к достижению здоровья. Взаимоотношения между врачом и пациентом – одна из важных проблем медицины. Сложности в коммуникации врач-пациент влияют на качество врачебной помощи и сказываются на течении лечебного процесса. Речь идет не только о крайних проявлениях нарушенных взаимоотношений в виде жалоб пациента на нечуткое обращение и т.д. Даже стертые проявления конфликтных взаимоотношений, невербализированные, вполне ощутимо влияют на настроение. В коммуникации участвуют обе стороны.

Традиционное профессиональное общение предусматривает взаимосвязь трех его сторон: коммуникативной, интерактивной и перцептивной, которые в реальной действительности, конечно, не реализуются изолированно. Коммуникативная функция общения состоит в обмене информацией, в данном случае между

врачом и пациентом, интерактивная заключается в организации взаимодействия между коммуникаторами, перцептивная (лат. *perceptio* – восприятие) – в общении как процессе восприятия партнерами друг друга и установлении определенного уровня взаимоотношения. Процесс общения с больным начинается с выбора дистанции взаимодействия, она должна быть такой, чтобы пациент чувствовал себя комфортно и безопасно. При изменении дистанции, особенно при ее сокращении, желательно объяснить свои действия, чтобы избежать нарастание психологического напряжения и агрессии. Пациент, находясь в ситуации стресса, обусловленного болезнью, нуждается в фиксированной территории, принадлежащей только ему. Позитивное взаимодействие зависит не только от территории, но и от социального статуса пациентов, их возрастной однородности.

Цель врача – выработать определенную точку зрения на сиюминутные и потенциальные проблемы пациента. Коммуникативной стороне общения свойственны наличие: обратной связи; коммуникативных барьеров; коммуникативного влияния. В контексте общения врача и пациента обратная связь – это реакция пациента на поведение врача. Обратная связь призвана помочь врачу понять, как она сама, ее поведение и предоставляемая ею информация воспринимаются и оцениваются пациентом.

Во время диалога врач и пациент постоянно меняются коммуникативными ролями «говорящего» и «слушающего». В связи с этим врач выражает свою реакцию – прямо или косвенно. Поэтому врач также выражает свою реакцию – прямо или косвенно. В первом случае информация, поступающая от врача («говорящего»), в открытой форме содержит реакцию на поведение пациента («слушающего»): «Я не смогу ответить на ваш вопрос», «Я не приветствую нарушение вами режима», «Я с трудом понимаю, о чем сейчас идет речь» и т.д.; реакция может также проявляться жестами и другими элементами невербальной коммуникации. Такая обратная связь обеспечивает адекватное понимание ее пациентом и создает условия для эффективного общения.

Косвенная обратная связь – это завуалированная форма передачи партнеру информации. Для этого используются риторические вопросы типа «Вы действительно так считаете?», «И это поможет?» иронические замечания типа: «Да... У нас теперь все знают, как надо лечить», вербальные и невербальные реакции и т.д. В данном случае «слушающий» должен сам догадываться, что именно хотел сказать ему «говорящий» и каковы на самом деле его реакция и его отношение. Естественно, догадки не всегда оказываются верными, что значительно затрудняет процесс общения.

Выступая в роли «слушающего», врач должен по возможности недвусмысленно реагировать на слова и поведение пациента. В затруднительных случаях лучше сказать: «Это не входит в мою компетенцию, надо посоветоваться с коллегами».

Если пациент предоставляет врачу информацию, не поддающуюся однозначному толкованию, он обязан за-

дать уточняющие вопросы.

Известно, что спонтанный прием сигналов обратной связи неполон и интерпретируется через собственную систему координат. Мы считаем, что система координат врача детерминируется его профессиональной ролью и основывается в большинстве случаев на безоценочном положительном отношении к пациенту.

С другой стороны, касаясь феномена обратной связи, нельзя не заметить, что подобное поведение пациента, возможно, является ответом на поведение врача, которое позволило ему вести себя подобным образом.

В процессе общения встает проблема не столько объема информацией, сколько ее адекватного понимания. От чего оно зависит?

Во-первых, *от стиля общения*. Одним из наиболее эффективных является *демократичный стиль* общения, при котором врач и пациент могут становить хороший двусторонний контакт. Это позволяет получить доверие пациента и привлечь его к непосредственному и активному участию в лечении. Несмотря на удобства такого подхода, его применение не всегда возможно, что требует использование других стилей общения, не идеальных, но, в определенных обстоятельствах, предпочтительных. Временами необходимо проявлять авторитарность и использовать свое профессиональное превосходство, чтобы получить нужную реакцию у пациента и добиться его сотрудничества. Это чаще происходит на этапе поддерживающей терапии, когда пациент расслабляется и начинает лениться, в таком случае требуется достаточно быстро и уверенно привлечь его внимание.

В других случаях необходим *менторский стиль*, который заключается в попытке защиты пациента от угрозы, связанной с его безразличным отношением к своему собственному здоровью. Иногда рекомендуется проявлять снисходительность, чтобы не зарождал в пациенте чувства вины, с тем, чтобы иметь возможность эффективно взаимодействовать в будущем.

Такие стили общения не всегда приводят к положительным результатам, однако могут быть использованы при работе с пациентами, которые озабочены, к примеру, проблемами в семье больше, чем бактериями в десновой борозде. В подобном случае необходимо прибегнуть к *демократичному стилю* в общении, который позволяет восстановить эффективное взаимодействие с пациентом.

Во-вторых, *от ошибок общения*. Правильно выбранный стиль общения позволяет предотвратить негативную реакцию пациента или его психологическое сопротивление рекомендациям врача. Перед тем как врачу принять решение о бесполезности дальнейшей мотивации пациента, нужно проанализировать усилия, направленные на разъяснения необходимости адекватного ухода и иных медицинских действий. Возможно, врач был недостаточно убедителен или понятен пациенту.

Проблемы коммуникации возникают по разным причинам. Например, часто используемый специалистами лексикон слишком непонятен, чрезвычайно насы-

щен научными терминами, которые пациент вправе не знать, но не хочет признать это. Безусловно, это в значительной степени затрудняет общение. А также внимание пациента может быть рассеяно, поскольку врач не смог заинтересовать его и привлечь к обсуждению проблемы. В таком случае пациенту сложно адекватно воспринимать рекомендации и относиться к ним соответствующим образом, а значит, общение будет недостаточно эффективно.

Неудачи коммуникации часто бывают полезными, поскольку их взвешенный анализ и соответствующая модификация подхода к работе с пациентом позволяют в будущем получить положительные результаты.

Молодым специалистам не всегда удается добиться успеха в общении с пациентом, особенно в начале карьеры, что требует значительного упорства на пути к достижению цели. По мере увеличения опыта повышается эффективность навыков мотивации и в целом готовность к коммуникациям в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения

задач профессиональной деятельности.

Исходя из того, что содержание профессиональной деятельности специалистов в области стоматологии многомерно, мы предположили, что наиболее целесообразным подходом к формированию общепрофессиональных компетенций у специалистов в области стоматологии разработка и реализация факультатива «Профессиональная компетентность специалиста в области стоматологии», в качестве вариативной части образовательной программы.

Рассмотренные условия готовности специалиста в области стоматологии к коммуникациям, направленные на формирование общепрофессиональных компетенций в условиях введения ФГОС ВО, на наш взгляд, позволяют не только глубже осмыслить теоретические и методические основы образования будущих выпускников вуза, но и корректировать проводимый образовательный процесс с целью его совершенствования и повышения качества образования и подготовки выпускников.

Библиографический список

1. Гедулянова Н.С., Гедулянов М.Т. Наставничество как условие эффективного управления медицинскими организациями в области стоматологии // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2016. № 2(71). С. 205-210.
2. Гедулянова Н.С., Митяева А.М., Гедулянов М.Т. Развитие творческих способностей и качество подготовки выпускника вуза // Эко-потенциал. 2016. № 3(15). С.118-127.
3. Гедулянова Н.С., Гедулянов М.Т. Экономическая подготовка обучающихся: теории и технологии // Образование и общество. 2016. № 3(98). С. 32-37.
4. Гедулянова Н.С., Гедулянов М.Т. Ключевые концепты подготовки кадров по востребованным профессиям и специальностям // Эко-потенциал. 2015. № 4(12). С.41-44.
5. Гедулянова Н.С., Гедулянов М.Т. Качество образования – цель и результат инноваций // Эко-потенциал. 2015. № 3(11). С.46-49.
6. Гедулянова Н.С. Регулирование отношений в образовательной организации в части вопросов подготовки практик // Эко-потенциал. 2015. № 3(11). С. 137-140.
7. Гедулянова Н.С., Гедулянов М.Т. Компетентностный подход в подготовке инженеров педагогов // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2013. № 4. С. 337-340.
8. Гедулянова Н.С., Горюева Л.В., Богданович Е.В. Рациональная модель системы наставничества как условие эффективного управления персоналом в российской организации // Образовательные ресурсы и технологии. 2013. № 2(3). С.11-21.
9. Мурадова Н.С. НИРС – инвестиции в будущее // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2009. № 3. С. 319-323.
10. Мурадова Н.С. Непрерывное педагогическое образование как условие формирования социально-экономической культуры педагога // Вестник Белгородского университета кооперации, экономики и права. 2006. № 2. С. 282 – 284.
11. Мурадова Н.С. Совершенствование навыков делового общения у студентов высших учебных заведений как условие модернизации российского образования // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2003. Т.1 № 3. С. 116-120.

References

1. Gedyulyanova N.S., Gedyulyanov M.T. Tutorship as a condition for effective management of the Ministry of health in the field of dentistry // Scientific notes of Orel State University. Series. 2016. Number 2 (71). P. 205-210.
2. Gedyulyanova N.S., Mitiaeva A.M., Gedyulyanov M.T. Development of creative abilities and the quality of the graduates training // Eco-potential. 2016. Number 3 (15). P.118-127.
3. Gedyulyanova N.S., Gedyulyanov M.T. Economic preparation of students: theory and technology // Education and Society. 2016. Number 3 (98). P. 32-37.
4. Gedyulyanova N.S., Gedyulyanov M.T. The key concepts of the training in demand occupations and professions // Eco-potential 2015. Number. 4 (12). Pp.41-44.
5. Gedyulyanova N.S., Gedyulyanov M.T. The quality of education – the purpose and the result of innovations // Eco-potential. 2015. Number 3 (11). Pp. 46-49.
6. Gedyulyanova N.S. The relation of the educational organization in terms of the issues of training practices // Eco-potential. 2015. Number 3 (11). Pp. 137-140.
7. Gedyulyanova N.S., Gedyulyanov M.T. The competence approach in the training of the engineers teachers // Scientific notes of Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences. 2013. Number 4. Pp. 337-340.

8. *Gedulyanova N.S., Gorovaya L.V. Bogdanovich E.V.* The rational model of mentoring system as a condition for effective personnel management in the Russian organization // Educational resources and technology 2013. Number 2 (3). P.11-21.

9. *Muradova N.S.* NIRS – investments in the future // Scientific notes of Oryol State University. Series: Humanities and Social Sciences. 2009. Number 3. P. 319-323.

10. *Muradova N.S.* The continuous teaching training as a condition of the formation of economic and social culture of the teacher // Herald of Belgorod University of Cooperation, Economics and Law. 2006. Number № 2. Pp. 282 - 284.

11. *Muradova N.S.* The improving of business communication skills of the students of higher education schools as a condition of modernization of Russian education // Psychological-Pedagogical Gaudeamus magazine. 2003. Vol.1 Number 3. Pp. 116-120.

УДК 371.24+371.212

UDC 371.24+371.212

ГОРБАЧЕВ В.И.

доктор педагогических наук, профессор, директор
естественно-научного института, Брянский госу-
дарственный университет имени И.Г. Петровского
E-mail: enibgu@mail.ru

GORBACHEV V.I.

Doctor of Pedagogics, Professor, Director of the Institute
of Natural Sciences, Bryansk State Academician I.G.
Petrovsky University
E-mail: enibgu@mail.ru

**ВНУТРЕННЕ-ПРОЦЕССУАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ В СИСТЕМЕ ОБЩЕПРЕДМЕТНЫХ
КОМПЕТЕНЦИЙ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (НА СОДЕРЖАНИИ БАЗОВЫХ
ТЕОРИЙ ЧИСЛОВЫХ СИСТЕМ, ФУНКЦИЙ)**

**INTERNAL PROCEDURAL COMPETENCE IN THE SYSTEM OF COMMON SUBJECT COMPETENCES OF
MATHEMATICAL ACTIVITY (ON THE CONTENT OF THE BASIC THEORIES OF NUMERICAL SYSTEMS, FUNCTIONS)**

В статье исследуется содержание внутренне-процессуальной компетенции как общепредметной, реализующей личностную цель учебной математической деятельности. В становлении внутренне-процессуальной компетенции изучаются общие закономерности формирования типов мышления и представлений памяти. На содержании базовых математических теорий числовых систем, функций выделены конкретные типы мышления, памяти, способы их формирования.

Ключевые слова: методика обучения математике, общепредметные компетенции, личностная цель обучения, внутренне-процессуальная компетенция, учебные математические теории числа, функций.

The article analyzes the contents of the internal procedural competence as a common subject competence, which implements the personal goal of learning mathematical activity. General regularities of types of thinking and memory concepts are explored in the development of the internal procedural competence. On the content of the basic mathematical theory of numerical systems, functions are allocated specific types of thinking, memory, processes for their formation.

Keywords: methodology of teaching mathematics, common subject competences, personal goal of learning, internal procedural competence, learning mathematical theory of numbers, functions.

Компетенции личностной цели. Личностная цель учебной математической деятельности направлена на интеллектуальное развитие, формирование внутренних как общеучебных, так и конкретно-предметных качеств субъекта, востребованных условиями и содержанием учебной, социопрофессиональной деятельности [12]. В содержании общеучебного взаимодействия, в личностно-социальном плане базовой выступает группа субъектных качеств целостной учебной деятельности в форме общепредметных компетенций [2, 10, 13]:

- формируемых преимущественно в математической среде и проецируемых, развиваемых в других предметных сферах;
- привнесенных в математику на определенном уровне предметного становления и приобретающих в ней специфическую представленность.

В общей структуре формируемых в математической деятельности и транслируемых в систему других учебных дисциплин в качестве общеучебных «абстрактно чистых, содержательно не завуалированных» внутренних видов учебной деятельности разделяются:

- общеинтеллектуальные способы познавательной деятельности, не имеющие предметной «привязанности», выступающие эффективными средствами всякой учебной предметной деятельности и в оторефлек-

сированном виде обладающие высокой ценностью для субъекта;

- предметно-математические способы учебной деятельности, востребованные в иных учебных предметных сферах как в математически сформированном виде, так и адаптированные в процессе переноса;
- методологически обоснованные способы синтеза всякой адаптированной учебной предметной теории в ее ставшем системно-структурном представлении.

Каждый вид деятельности обладает относительной самостоятельностью, является объективно необходимым во всякой учебной предметной теории, в системе критериальных признаков опосредует адекватную «личностную общепредметную» компетенцию [2, 13]:

- общеинтеллектуальную;
- внутренне-процессуальную;
- теоретико-развивающую.

В учебной математической деятельности, проектируемой в плане личностного развития ее включенностью в общепредметную с позиции общей цели выделения внутренних общеучебных качеств субъекта, деятельностная структура общепредметных компетенций может быть в определенной степени уточнена [2, 3, 13]:

1. Общеинтеллектуальная компетенция в системе учебных математических теорий обоснована сформированностью «чистых» форм действий сравнения, обобщения и конкретизации, абстрагирования и идеализации, анализа и синтеза, классификации, систематизации, аналогии, формализации, выделением закономерностей их использования в общеучебной деятельности.

2. Внутренне-процессуальная компетенция опосредована становлением общих в каждой из математических теорий действий, формирующих базовые способы мышления и фундаментальные представления памяти: определение, формулировка, доказательство, преобразование, вычисление, решение, исследование, построение, моделирование.

Имеющие исполнительскую форму выраженности общеучебные действия, формирующиеся в их содержании внутренние психические процессы, имеют сложную взаимосвязь:

- в содержании учебной математической теории действия первичны, объективно необходимы в становлении процедур мышления, представлений памяти и, конкретной содержательной формой маскируют, делают незаметными для сознания факты мышления, памяти;

- процедуры мышления, представления памяти взаимно обусловлены, не разделены, выступают внутренними средствами осуществления исполнительских действий, становятся фактами сознания лишь в условиях направленной рефлексии;

- обобщенная форма действия в представлениях памяти, его логико-содержательное обоснование выступают основными характеристиками сформированности действия.

Становление внутренних процессов из внешних исполнительских действий обосновывает закономерность формирования внутренне-процессуальной компетенции в содержании анализа действия, выделения в действии обобщенной формы его обоснования (мышление), содержательной структуры (память).

3. Теоретико-развивающая компетенция характеризует уровень системно-структурных представлений учебных математических теорий в методологии общеучебных действий формально-интуитивного представления, содержательного абстрагирования, системного структурирования понятий, становления обобщенных способов деятельности, целостного представления. Закономерности формирования теоретико-развивающей компетенции в содержании адаптированных учебных математических теорий числовых систем, функций, геометрических фигур, трехмерного евклидова пространства установлены в работах автора [4, 5, 6, 7, 9].

В классической методике обучения математике, в принципе, выделены и система общеинтеллектуальных методов учебно-познавательной деятельности, и система конкретных видов (умений) предметно-математической деятельности, и закономерная система действий систематизации математических теорий:

- спроектирована базовая методика формирования

понятий в последовательности закономерных этапов, конкретизируемая в научно-теоретических и конкретно-практических исследованиях;

- разработаны базовые методики формирования умений, доказательства теорем, решения математических задач, средства их диагностирования, оценки;

- на интуитивно-содержательном уровне выстроены учебные математические теории числа, функций, геометрических фигур, меры, уравнений, неравенств, систем;

- в теоретическом плане на конкретном математическом содержании исследованы методы формирования определенных общеинтеллектуальных действий.

В условиях определенной методической реализации в математической деятельности, адекватной цели личностного развития, не исследовались и в полной мере не достигнуты критериальные признаки компетентностного подхода [2, 3, 10, 13]:

- общая структура общеинтеллектуальных способов математической деятельности учения (представление общепредметного уровня) не выделяется, специфика их проявления в содержании конкретной теории (опыт конкретизации) не фиксируется;

- общеучебные действия формируются во внутреннем плане субъекта лишь как средства, в содержании конкретной учебной математической теории, вне анализа общетеоретических закономерностей – не как общеучебных (опыт общеучебной деятельности);

- учебные математические теории исследуются в историко-генетическом плане, во фрагментарно-модульном подходе – в системе классов объектов, свойств различных теорий (функций и числовых систем, функций и уравнений, фигур и преобразований), систематизация теории, ее методологический анализ при этом не предполагаются (рефлексия), фиксируя эмпирический (не теоретический) тип мышления.

Внутренне-процессуальная компетенция математической деятельности учения. Внутренне-процессуальная компетенция характеризует уровень системной организации, сформированности представлений памяти, процесса мышления в содержании обобщенных действий учебной математической деятельности [2, 3].

Определяющими в становлении памяти и мышления, как внутренних психических процессов, формируемых субъектом при изучении учебных математических теорий, выступают закономерности:

- каждая из адаптированных учебных математических теорий числа, функций, фигур, векторов, предикатов, вероятностей характеризуется структурным представлением пространства абстрактных объектов в спектре моделей, базовых классов, операций, отношений и их свойств и исследуемой абстрактной теорией системой фундаментальных закономерностей пространства;

- учебная деятельность, направленная на становление во внутреннем плане субъекта как пространственных, так и теоретико-пространственных

представлений (числового пространства, функционального пространства, геометрического пространства, векторного пространства, пространства числовых предикатов, вероятностного пространства), структурируется соответствующими деятельностью представительства и теоретико-пространственной деятельностью с адекватными деятельностью типами памяти, мышления.

– становление внутренних психических процессов в значительной степени зависит от принятия субъектом этапной реализации в системе обобщенных действий, направленной рефлексии задач становления пространственных представлений и задач исследования закономерностей внутреннего образа сформированного пространства.

В деятельности представительства разделяются задача создания объектов, операций, отношений пространства в процедурах абстрагирования, идеализации, систематизации и классификации и задача становления системно-структурного образа пространства в его фундаментальных свойствах. Задаче абстрагирования и идеализации объектов, операций, отношений соответствует абстрактно-алгоритмический этап становления представлений памяти, мышления, целостный содержательный образ пространства выступает результатом этапа системного структурирования внутренних пространственных представлений.

Теоретико-пространственная деятельность базируется на интуитивных, образных, аналитических представлениях пространства, систематизирует абстрактно-алгоритмические и системно-структурные представления памяти, мышления в задачах исследования закономерностей пространства абстрактно-аксиоматического (процедуры абстрагирования, аксиоматизации фундаментальных свойств пространства), аналитико-синтетического (понятийные способы доказательства, решения, исследования на классах объектов пространства) и методологического (модельные представления пространства, базовые методы доказательства, фундаментальные свойства и взаимосвязи пространств) этапов (табл. 1).

Цели формирования общепредметной внутренне-процессуальной компетенции в системе задач деятельности представительства и теоретико-пространственной деятельности, этапов становления внутренних процессов познания предшествует исследование деятельности и психологической структур в каждой из учебных математических теорий общеобразовательного курса математики (числа, функций, фигур, векторов, предикатов, вероятностей):

– выделение базовых видов деятельности в структуре составляющих их исполнительских действий (создание пространства объектов и исследование его закономерностей);

– проектирование, обоснование, реализация, обобщенный анализ действий, адекватных этапам становления пространственно-теоретического мышления, в системе ранее установленных фактов пространства, закономерностей теории (механизм мышления);

– синтезирование исполнительской и обосновывающей процедур в форме способа, метода, формулировки, модели данной теории (представление памяти).

Теория числовых систем. В теории числовых систем самостоятельно развиваются, интегрируются в целостном образе алгебраические теории натуральных, целых, рациональных, действительных чисел вместе с геометрическими, арифметическими, алгебраическими моделями, выстроенными в процедуре наследования, поглощения.

Фундаментальная категория числа как абстрактного объекта каждой из числовых теорий вместе с ее базовыми модельными образами формирует категорию «числовое пространство», охватывающую в теоретической и модельной формах классы объектов в их взаимных связях, алгебраические операции, операторные действия, отношения порядка, эквивалентности. Обобщенное отражение практической деятельности счета, измерения, вычислений в системе внутренних образов числового пространства, оперирование образами на разных уровнях сформированности составляют содержание числовых пространственных представлений, воображения. Числовые пространственные представления, воображение, выступающие универсальными средствами не только математической, но и всякой познавательной деятельности, позволяют выделять для исследования задачи формирования пространственно-числовое мышление.

Каждая из числовых систем в сочетании абстрактной теории и ее базовых моделей вместе со своими классами абстрактных объектов, операциями, отношениями образует определенное числовое подпространство с системой общих и специфических закономерностей, выделяемых лишь в содержании целенаправленных абстрактно-аксиоматических и модельно-теоретических исследований. Последовательность теорий числовых систем в их закономерных связях, интегральные теоретико-числовые представления востребуют теоретико-числовой тип мышления, формирующийся в понятийной, доказательной форме, выстроенный в содержании аксиоматического метода с опорой на модельные представления теории [8, с. 31-32].

Пространственно-числовой тип мышления формируется в адекватной деятельности представительства, основное содержание которой составляет становление аппарата арифметических, алгебраических действий в системе операций, отношений – от уровня конкретных алгоритмов до обобщенных алгоритмических схем [9, с. 42].

Теоретико-числовой тип мышления, становящийся в сочетании абстрактно-аксиоматической и теоретико-модельной деятельности, направлен на формирование в конкретно-обобщенной форме базовых методов доказательства – по индукции, по определению, предельного перехода, понятийную интеграцию на интуитивном, образном, аналитическом, логико-символическом, знаковом уровнях теории числовых систем и ее базовых моделей.

В целостной математической деятельности по исследованию числовых систем пространственно-числовой и

Таблица 1.

Виды деятельности в изучении пространства объектов, теории пространства	Задачи реализации деятельности	Этапы становления пространственно-теоретического мышления, представлений памяти	Обобщенные действия формирования внутренних процессов
Деятельность представления (пространственные представления, мышление)	Создание объектов, классов объектов. Введение операций, отношений на классах объектов. Выделение свойств объектов, операций, отношений. Интуитивное представление пространства объектов.	Абстрактно-алгоритмический: – абстрактно-алгоритмическое мышление в процессе обоснования обобщенных действий; – базовые представления памяти на шкале формирования «алгоритмы конкретных действий – обобщенные алгоритмические схемы деятельности».	Определение Формулировка
	Систематизация объектов, классов в их взаимных отношениях. Выделение структурных компонентов пространства объектов, их свойств. Целостное представление пространства объектов в образной, понятийной формах.	Системно-структурный: – системно-структурное понятийное (уровень имен) пространственное мышление в выделении базовых способов деятельности, классов объектов, исследовании их взаимных связей; – понятийные системно-структурные представления пространства во взаимосвязи классов объектов, их свойств.	Преобразование Вычисление Решение Исследование Построение
Теоретико-пространственная деятельность (закономерности пространства в образной, понятийной, логико-символической формах)	Процедуры абстрагирования, аксиоматизации базовых объектов, операций, отношений, их свойств. Понятийное выделение классов объектов пространства в аксиоматическом подходе	Абстрактно-аксиоматический: – абстрактно-аксиоматическое мышление в установлении предмета учебной математической теории; – представление математической теории в системе определений базовых и производных понятий, аксиоматизируемых и выводимых свойств адекватных классов объектов пространства.	Определение Формулировка
	Доказательство свойств классов объектов пространства в понятийной, логико-символической формах. Исследование свойств классов объектов в сочетании образной и понятийной форм.	Аналитико-синтетический: – понятийное аналитико-синтетическое мышление в доказательстве свойств классов объектов, операций пространства, исследовании классов задач теории; – представление базовых методов доказательства, обобщенных способов исследования классов объектов в содержании теории.	Доказательство Преобразование Вычисление Решение Исследование
	Модельные представления пространства, классов объектов и их свойств. Анализ базовых методов доказательства в теории. Выделение фундаментальных свойств пространства, взаимосвязей пространств различных теорий.	Методологический: – методологическое мышление в анализе взаимосвязей пространства объектов и его базовых моделей, модельных способов доказательства, исследования фундаментальных свойств пространства; – модельные представления фундаментальных свойств пространства и его базовых классов объектов, представление теории пространства в ее абстрактно-аксиоматическом построении, взаимной связи с другими теориями.	Построение Моделирование

теоретико-числовой типы мышления выступают взаимосвязанными специфическими компонентами математического мышления, отражающими общепредметный характер исследования всякой адаптированной учебной теории в сочетании ее классов объектов и предмета.

Составляющими в целевом аспекте формирования пространственно-числового типа мышления обобщенными действиями деятельности представления выступают отражающие историко-математические закономерности становления целостной теории числовых систем, ее дидактической адаптации на уровне общего

образования базовые виды деятельности [9, с. 42-44]:

1. Описание классов объектов в числовых системах и их моделях (натуральные, целые, рациональные, действительные числа; числовые промежутки; числовые последовательности; упорядоченные пары, тройки чисел);
2. Оперирование объектами (сложение, умножение, степень, показательные, тригонометрические, логарифмические значения) в теории числовых систем и их базовых моделях;
3. Сравнение объектов (порядка, делимости) в теории числовых систем и их базовых моделях;

4. Отображения в классах объектов числовых систем и их моделей (числовые функции);

5. Исследование числовых предикатов (уравнений, неравенств, систем уравнений и неравенств), их областей истинности на конкретных числовых множествах;

6. Мировоззренческое отражение в процедуре счета фундаментальных свойств конечности, бесконечности, счетности, континуальности числовых множеств, категории «дискретность – непрерывность» – в процедуре измерения.

Абстрактно-алгоритмический этап становления пространственно-числового мышления характеризуется обоснованием модельных представлений объектов (чисел) каждой из числовых систем, процедур оперирования, сравнения в базовых моделях и в абстрактной теории. Стратегия развития абстрактно-алгоритмического этапа пространственно-числового типа мышления была вполне определена И. Ньютоном во «Всеобщей арифметике или книге об арифметических анализе и синтезе»: «... ознакомиться со значением употребляемых в ней (науке вычислений) терминов и знаков и изучить основные действия, как-то: сложение, вычитание, умножение, деление, извлечение корня, приведение дроби и радикалов..., приобрести сноровку во всех этих действиях...» [11, с. 7-8]. Высокая значимость представлений числовых систем, оперирования, сравнения в плане развития субъекта отмечена Р. Дедекиндом: «Уже сама по себе цепь этих чисел образует необычайно полезное вспомогательное средство для человеческого ума и представляет неиссякаемое богатство замечательных законов, к которым мы приходим посредством введения четырех основных арифметических действий» [1, с. 12].

Методы представления, оперирования, сравнения объектов определенной числовой системы в каждой из базовых моделей, формирующиеся в процедурах логических операций абстрагирования, сравнения, анализа и синтеза, классификации и систематизации в сочетании образной и понятийной форм, характеризуют становление математического мышления – абстрактного, алгоритмического, понятийного, имеющего широкое прикладное значение в учебной деятельности и математической, в частности. Адекватными этапу представления памяти выступают характеристика числа в арифметической, алгебраической, геометрической моделях числовых систем, алгоритмы оперирования, сравнения, алгоритмические схемы «науки вычислений (И. Ньютон)».

Системно-структурный этап пространственно-числового мышления формируется в обосновании базовых способов деятельности представления:

– в переходах в представлении числа, вычислениях от одной модели числовой системы к другой;

– в обобщении процедур оперирования каждой из расширяющихся моделей числовых систем;

– в исследовании базовых классов каждой из числовых систем (простые и составные натуральные числа, делители и кратные целые числа, конечные и бесконечные периодические дроби, рациональные и иррациональные числа, алгебраические и трансцендентные

действительные числа);

– в исследовании фундаментальных свойств конечности и бесконечности, счетности и континуальности, дискретности и непрерывности числовых систем.

Адекватными системно-структурному этапу представления памяти являются:

– описание каждой числовой системы базовыми моделями в их взаимной связи;

– становление базовой (арифметической, алгебраической, геометрической) модели в последовательном расширении числовых систем;

– соответствие классов чисел конкретной числовой системы и их свойств;

– представление задач изучения числовой системы и обобщенных способов их решения.

Целостный характер пространственно-числовых представлений, этапов становления теоретико-числового типа мышления, представлений памяти определяется включенностью в учебную математическую деятельность обобщенных действий (табл. 2):

1. Модельное и абстрактно-аксиоматическое определения понятий числовых систем в их обосновании и взаимной связи, понятийная систематизация числовой системы.

2. Доказательство свойств счетных классов объектов методом математической индукции в теории числовых систем и их базовых моделях.

3. Доказательство свойств классов объектов числовых систем средствами базовых моделей.

4. Исследование свойств классов объектов числовых систем на основе их определения.

5. Исследование свойств классов объектов системы действительных чисел методом предельного перехода.

6. Исследование фундаментальных свойств «конечность – бесконечность», «счетность – континуальность», «дискретность – непрерывность», «периодичность» числовых систем и их моделей.

7. Исследование системы моделей (геометрической, арифметической, алгебраической) теории, сконструированных из объектов предыдущей числовой системы, наследующих её свойства, определяющих прикладные аспекты теории.

8. Синтезирование в спектре классов объектов, операторных действиях, их свойствах модельных и теоретических представлений, установление соответствия алгебраического способа аксиоматизации в числовой теории наглядно-модельных свойств операций, отношений.

9. Интеграция числовых систем на теоретическом, модельном, операторном уровнях как основа целостного представления категории числа, обоснования взаимосвязей математических теорий.

Обобщенные действия теоретико-числовой деятельности развивают пространственно-числовое мышление, направлены на становление теоретико-числового типа мышления и адекватных представлений памяти в последовательности абстрактно-аксиоматического, аналитико-синтетического и методологического этапов.

На абстрактно-аксиоматическом этапе в анализе модельных представлений числа, операций аксиоматизируются фундаментальные свойства каждой из числовых систем, выделяется предмет теорий числовых подпространств, на базе модельных, образных представлений формируется абстрактное аксиоматическое мышление. В системах аксиом алгебраических структур полукольца, кольца, поля со свойством линейной упорядоченности, во взаимной связи теорий числовых систем и их базовых моделей создаются абстрактно-аксиоматические представления памяти.

Аналитико-синтетический этап характеризует становление мышления в плане доказательства – понятийной логико-содержательной формы рассуждений по установлению свойств классов объектов абстрактного числового пространства, выступающего основным содержанием математического мышления в учебной математической деятельности. Итоговыми для этапа представлениями памяти являются закономерности доказательств в форме конкретного метода – по индукции (в счетных совокупностях объектов), модельной представленности (на базе представлений числа, операций в конкретной модели), по определению (аналитико-синтетических рассуждений на базе аксиом и характеристических свойств понятия), предельного перехода (бесконечного процесса приближения в определении, вычислении, исследовании).

Методологический этап теоретико-числового мышления направлен на становление обобщенных целостных представлений памяти, мышления:

- в разделении числового пространства и теории по исследованию его закономерностей;
- в абстрактной аксиоматизации базовых моделей каждой из числовых систем;
- в модельно-теоретическом развитии понятий числа, операций, отношений и их свойств;
- в исследовании на моделях, в теории фундаментальных свойств конечности, бесконечности, дискретности, непрерывности, периодичности числовых систем;
- в обосновании категориального характера понятия числа в системе учебных математических теорий.

Следующие закономерности формирования внутренних качеств субъекта, установленные в процессе изучения числовых систем, в учебной математической деятельности являются общими, характеризуют внутренне-процессуальную компетенцию в качестве общепредметной.

1. В деятельности представления в системе классов объектов, операций, отношений создается образ пространства объектов с пространственно-предметным типом мышления, в теоретико-предметной деятельности в содержании аксиоматического подхода, либо на его основе исследуются закономерности созданного абстрактного пространства с теоретико-предметным типом мышления.

2. Сформированность в числовых системах абстрактно-алгоритмического, системно-структурного, абстрактно-аксиоматического, аналитико-синтетического,

методологического этапов мышления, памяти в значительной степени определяет эффективность становления внутреннего субъектного образа всякой учебной математической теории.

3. Становление каждого из этапов мышления, памяти проектируется, выступает прямым результатом вполне определенных действий, видов деятельности в условиях обобщения, обоснования, рефлексии в соответствии с общедидактическими закономерностями деятельностной теории учения, теории поэтапного формирования умственных действий:

- в системе внутренних и внешних мотивов создается ценностно-волевой компонент деятельности;
- в деятельности выделяется обоснованная закономерностями теории структура действий, их операционный состав с требованиями полноты, обобщенности, строится ориентировочная основа;
- последовательно формируются интуитивный, образный, аналитический, логико-символический уровни становления понятий, действий;
- в последовательном сочетании, развитии материализованного, внешнеречевого уровней осуществляется становление внутреннего уровня деятельности (в форме алгоритма, обобщенного способа, метода).

Теория функций. Классическое методикоматематическое представление теории функций базируется на классе числовых элементарных функций с функционально-графическим описанием свойств, что не отвечает историко-математическому (Л. Эйлер, К. Гаусс, Г. Вейль), общекультурному подходам к одной из центральных категорий математики.

В целостной учебной математической деятельности понятие функции исследуется в содержании двух принципов [6, с. 340-341]:

- принципа универсальности – демонстрации универсальности функциональных представлений в спектре функциональных моделей (пространственно-векторная, пространственно-точечная, пространственно-метрическая, векторно-координатная, вероятностная, логическая), определенных на абстрактных классах объектов конкретных математических теорий с общей для всех теорий системой понятий-категорий и специфической системой свойств;
- принципа фундаментальности – становления основ теории функций на базе дискретных, непрерывных числовых функциональных моделей с фундаментальными методом предельного перехода, свойствами дифференцируемости, непрерывности, интегрируемости.

Принцип универсальности фиксирует спектральный этап развития – «модельный образ теории функций» – в системе классов объектов теорий векторного, евклидова, точечного, геометрического пространств, пространства событий, случайных величин, булева пространства, адекватных классов функций, структурирующих теорию и поглощаемых ей в качестве внешней цели, формирующих систему функциональных свойств в качестве внутренней.

Принцип фундаментальности задает интегральный этап развития теории функций, начиная с ее модельной формы в содержании конкретных классов числовых функций, последующей интеграции целостной системы понятий, базовых свойств в классе числовых элементарных функций, способов исследования средствами дифференциального, интегрального исчисления. Предметом функциональных моделей (дискретной, непрерывной) числового пространства «выступают не объекты теории числовых систем, а теоретические закономерности функционального пространства, обоснованные структурой и содержанием числового пространства:

- связанные с понятиями предела, сходимости последовательности и суммы ее членов в модели функций натурального аргумента;
- представленные в системе понятий предела и непрерывности функции, производной, интеграла в модели числовых элементарных функций» [7, с.208].

Полнота функциональной картины мира предполагает определенный образ теории функций – абстрактной аксиоматической теории на базе интуитивной теории множеств в системе категориальных понятий, представленных в логико-символической, предикатной форме. В сочетании абстрактного описания теории функций и всего спектра модельных функциональных представлений, включая числовые, создается внутренний интегральный образ.

Опосредованность свойств функциональных моделей спектрального и интегрального этапов классами объектов конкретных математических теорий приводит к закономерности выделения деятельности по формированию пространственно-функционального типа мышления в системе абстрактных объектов (векторы, точки, фигуры, события, логические символы, числа), адекватных классов функций со специфической для теории системой свойств – деятельности представления. Другая закономерность в общей методологии становящегося функционального мышления связана с выделением теоретико-функционального типа мышления, в содержании которого осуществляется исследование системы понятий спектрального и интегрального этапов развития теории функций, способов доказательства свойств функций теоретического и модельного планов, интеграция теоретико-модельных представлений.

В деятельности представления по формированию пространственно-функционального типа мышления на спектральном и интегральном этапах развития теории функций базовыми выступают обобщенные действия:

1. Описание классов объектов в содержании математической теории (векторного, евклидова, точечного, геометрического пространств, пространства событий, случайных величин, пространства двоичных последовательностей) спектрального этапа, общефункциональных и предметно-специфических свойств функций на выделенных классах объектов, в содержании которых осуществляется развертывание математической теории.
2. Оперирование в классах функций (комбинация, композиция, обращение) для целей систематизации

математической теории, классификации функциональной модели, становления модельной формы понятий-категорий теории функций.

3. Представление фундаментальных подклассов в классе числовых (дискретных, непрерывных) функций, системы их свойств, общей схемы исследования в графической, логико-символической, аналитической формах.

4. Становление мировоззренческих, прикладных, функционально-графических представлений предельного перехода, операторных действий дифференцирования, интегрирования в классах числовых элементарных функций, анализ их роли в развитии теории числовых элементарных функций.

5. Модельное исследование фундаментальных функциональных свойств «арности (числа переменных)», «конечности-бесконечности», «дискретности-непрерывности», «равномощности» спектрального этапа, а также свойств монотонности, ограниченности, периодичности интегрального этапа развития теории функций.

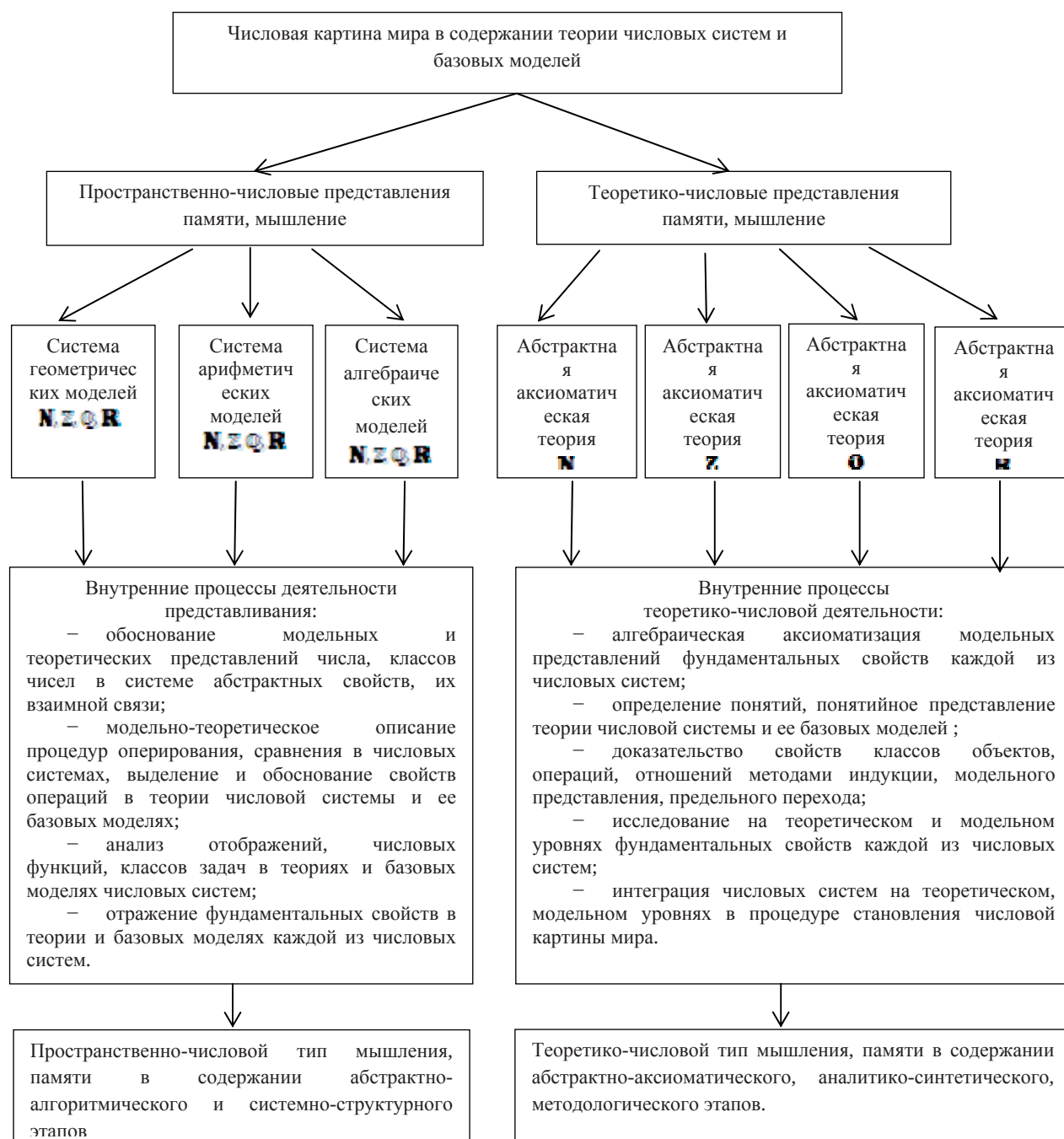
6. Интеграция категориальной системы понятий, свойств теории функций и ее «предметных» функциональных моделей для цели сформированности, демонстрации универсального и фундаментального характера понятия «функция» в содержании целостного образа – функциональной картины мира.

В выделенных обобщенных действиях деятельности представления реализуются преимущественно абстрактно-алгоритмический и системно-структурный этапы становления пространственно-функционального типа мышления с адекватными представлениями памяти.

Абстрактно-алгоритмический этап базируется на уже сформированных способах абстрагирования и идеализации понятий-категорий точки, фигуры, вектора, события, двоичной последовательности в содержании соответствующих предметных пространств. В анализе операций, отображений, преобразований предметных пространств выделяется их общая функциональная основа – система классов функций каждого из предметных пространств с операциями комбинирования, композиции, обращения. Функциональное представление операций, отображений, преобразований предметного пространства позволяет придать свойствам операций форму функциональных свойств – как фундаментального, так и предметно-специфического планов. В анализе взаимосвязей классов функций и соответствующих им свойств во внутреннем плане субъекта формируется представление функциональных моделей предметных пространств – пространственно-векторной, пространственно-точечной, пространственно-метрической, векторно-координатной, вероятностной, логической. В спектре функциональных моделей в совокупности предметных пространств создается функциональный метод исследования предметных пространств, в представлениях памяти выстраивается модельный образ общей теории функций.

Интеграция спектра функциональных моделей базовых математических пространств осуществля-

Таблица 2.



ется на системно-структурном этапе становления пространственно-функционального мышления в содержании общего понятия функции и связанных с ней понятий-категорий комбинации, композиции, обращения. Теоретический подход к различным предметным интерпретациям понятия функции, его фундаментальных свойств позволяет построить во внутреннем плане образ функционального пространства, разделить в предметных классах функций общефункциональные и специфические свойства, провести целостный анализ функциональных моделей спектрального этапа. Во взаимной связи общей теории и спектра функциональных моделей формируется модельный подход в становлении

понятия функции.

Пространственно-функциональные представления спектрального этапа выступают основой, получают существенное развитие в исследовании дискретной и непрерывной числовых моделей с понятиями комбинации, композиции, обращения и фундаментальными свойствами монотонности, экстремальности, периодичности, асимптотичности. Описание дискретной и непрерывной функциональных моделей на аналитическом, образном уровнях вместе с базовыми классами числовых элементарных функций приводит к целостному представлению пространства функций, характеризует пространственно-функциональное мышление субъекта.

Его важным аспектом выступает интуитивное, образное представление метода предельного перехода – в содержании пространственно-геометрической, дискретной и непрерывной числовых моделей.

Теоретико-функциональное мышление в учебной математической деятельности ограничено несформированностью абстрактно-аксиоматических положений теории функций, развивается в модельно-функциональной форме спектрального этапа и сочетании аналитических, логико-символических, функционально-графических представлений интегрального этапа. Предметом теории на интегральном этапе становятся дискретная и непрерывная функциональные модели, категории «счётности – континуальности» и «дискретности – непрерывности», обоснованные фундаментальными свойствами числовых систем, пополняются базовыми понятиями «производная», «первообразная», свойствами монотонности, экстремальности, периодичности, ведущую роль в формировании функционально-графических представлений играет метод предельного перехода. В условиях существенного расширения понятийного аппарата, перехода от дискретной к непрерывной функциональной модели, пространственно-функциональные представления, несомненно, обогащаются. Однако, и в классах последовательностей дискретной модели, и в классе числовых элементарных функций, расширяющем операциями комбинирования, композиции, обращения стандартные классы непрерывных функций востребовано, в большей степени развивается теоретико-функциональное мышление. В общей структуре функциональной картины мира адекватной процедуре формирования теоретико-функционального мышления выступает следующая система обобщенных действий (табл. 3):

1. Определение функциональных понятий-категорий общей теории функций, их интерпретация в функциональных моделях спектрального, интегрального этапов, расширение категориального аппарата числовых элементарных функций, его мировоззренческое обоснование, образное, аналитическое и логико-символическое представления.

2. Представление функциональных моделей геометрического, числового пространств в содержательно-аксиоматическом подходе, анализ абстрактно-аксиоматического подхода в общей теории функций.

3. Доказательство фундаментальных свойств функциональных моделей в содержании предметных пространств спектрального этапа.

4. Обоснование, доказательство базовых свойств классов функций интегрального этапа в сочетании аналитических, функционально-графических, логико-символических средств, аппарата дифференциального, интегрального исчисления.

5. Описание, обоснование, приложение метода предельного перехода в формировании фундаментальных понятий «предел», «производная», «первообразная» и их свойств в классах числовых дискретных и непрерывных функций.

6. Исследование общих свойств основных классов числовых непрерывных функций, становление общего метода исследования в классе числовых элементарных функций средствами дифференциального и интегрального исчисления.

Выделенные обобщенные действия помимо систематизации пространственно-функциональных представлений памяти реализуют задачу становления теоретико-функционального мышления в схеме «общая теория функций – целостный спектр функциональных моделей» и, на ее основе, – задачу развития теоретико-функционального мышления в числовом пространстве в схеме «теория, методы исследования числовых функций – теория дифференциального и интегрального исчисления в классе числовых элементарных функций». Адекватными задачам становления, развития данного типа мышления, его технологическими процедурами выступают абстрактно-аксиоматический, аналитико-синтетический и методологический этапы.

Абстрактно-аксиоматический этап теоретико-функционального мышления отражает закономерность построения всякой математической теории, специфику аксиоматического метода в условиях интеграции общей теории функций, спектра функциональных моделей и теории числовых элементарных функций. Содержание внутренних субъектных представлений памяти, процедур мышления этапа составляют формирующиеся в системе обобщенных действий:

– метод соответствия аксиоматического описания числового, векторного, геометрического пространств и системы свойств соответствующих функциональных моделей;

– метод модельной интерпретации аксиом общей теории функций в содержании каждой из функциональных моделей;

– механизм построения теории числовых элементарных функций на базе уже построенной математической теории числовых систем и свойств общей теории функций.

Аналитико-синтетический этап теоретико-функционального мышления характеризует процесс формирования мировоззренческих, аналитических, функционально-графических представлений памяти в содержании стандартных классов числовых элементарных функций с фундаментальными свойствами монотонности, экстремальности, периодичности, асимптотичности, их расширений с помощью операций комбинирования, композиции, обращения. Адекватными этапу выступают процедуры мышления в содержании метода предельного перехода с теоретическим обоснованием свойств функции, производной, первообразной, общего метода исследования числовых элементарных функций с помощью аппарата дифференциального и интегрального исчисления, способов вычисления площадей, объемов геометрических фигур, числовых характеристик механического движения, физических процессов как приложений метода исследования функций.

Таблица 3.



Методологический этап теоретико-функционального мышления характеризуют:

- уровень сформированности во внутреннем плане субъекта мировоззренческих, функционально-графических представлений понятий функции, числовой функции, предела функции, производной функции, первообразной функции с соответствующими операциями и свойствами;
- овладение методом предельного перехода, ме-

тодом дифференцирования, методом интегрирования в пространстве числовых функций, их приложения в исследовании математических величин, характеристик физических и естественнонаучных процессов;

- осознание взаимной связи функционального пространства, его фундаментальных закономерностей и спектра предметных (числового, геометрического, векторного, точечного, арифметического) пространств в содержании соответствующих предметных функцио-

нальных моделей и их свойств.

Общепредметное содержание обобщенных действий становления функционального мышления в содержании пространственно-функционального и теоретико-функционального типов определяется мировоззренческим представлением методов и средств

анализа в многообразии зависимостей различной природы, возможностью их исследования в содержании определенной функциональной модели, определенным методом теории числовых дискретных, непрерывных функций.

Библиографический список

1. Дедекинд Р. Непрерывность и иррациональные числа. Пер. с нем. Под ред. проф. С.О. Шатуновского. Одесса, 1923. 44 с.
2. Горбачев В.И. Предметные компетенции общеобразовательного курса математики и их классификация // В кн.: Интеграция общего и профессионального математического образования стран европейского сотрудничества в контексте Болонского соглашения. Брянск: Изд-во ООО «Ладомир», 2014. С. 96-105.
3. Горбачев В.И. Методология компетентного подхода в учебной математической деятельности общего образования // В кн.: Научные основы интеграции национальных образовательных стандартов общего и высшего математического образования (Россия-Беларусь-Украина): Международная коллективная монография / Под общ. ред. И. Е. Маловой. Брянск: Изд-во ИП Огнева, 2014. С. 32-50.
4. Горбачев В.И. Теория трехмерного евклидова пространства в методологии теоретического типа мышления // Ученые записки Орловского государственного университета. 2016. №1(70). С. 151-158.
5. Горбачев В.И. Теория геометрических фигур геометрического пространства в методологии теоретического типа мышления // Наука и школа. 2016. № 4. С. 132-144.
6. Горбачев В.И. Теория функций в методологии теоретического типа мышления: теоретико-модельные представления уровня общего образования // Вестник Брянского государственного университета: Исторические науки и археология / литературоведение/ языкознание/ педагогические науки. 2016. №1 (27). С. 336-343.
7. Горбачев В.И. Теория функций в методологии теоретического типа мышления: содержание учебной деятельности уровня общего образования // Вестник Брянского государственного университета: Исторические науки и археология / литературоведение/ языкознание/ педагогические науки. 2016. № 3 (29). С. 204-211.
8. Горбачев В.И. Развитие аксиоматического метода в содержании общеобразовательного курса математики // Вестник Калужского университета. 2009. № 3. С. 31-38.
9. Горбачев В.И. Теория числовых систем в методологии теоретического типа мышления (общее представление числового пространства, теория) // Вестник Калужского университета. 2016. № 2. С. 37-45.
10. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34-45.
11. Ньютон И. Всеобщая арифметика или книга об арифметических синтезе и анализе. М.: Изд-во АН СССР, 1948. 448 с.
12. Сборник нормативных документов. Математика. Сост. Э.Д. Днепров, А.Г. Аркадьев. М.: Дрофа, 2004. 79 с.
13. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>

References

1. Dedekind R. Continuity and irrational numbers / Edited by S.O. Shatunovskiy. Odessa, 1923. 44 p.
2. Gorbachev V.I. Subject competences of general education of the mathematics and their classification // In: The integration of general and vocational mathematical education of countries of European cooperation in the context of the Bologna agreement. Bryansk: Publishing house «Ladomir», 2014. Pp. 96-105.
3. Gorbachev V.I. Methodology of the competence approach in educational mathematical activity of general education // In: Scientific basis for the integration of national educational standards for general and higher mathematics education (Russia-Belarus-Ukraine): The international collective monograph / Edited by I.E. Malova. Bryansk: Publishing house of Ognev, 2014. Pp. 32-50.
4. Gorbachev V.I. The theory of three-dimensional Euclidean space in the methodology of theoretical type of thinking // Scientific notes of Orel State University. 2016. Vol. 1. № 70. Pp. 151-158.
5. Gorbachev V.I. The theory of geometric shapes in geometric space in methodology of theoretical type of thinking // Science and School. 2016. № 4. Pp. 132-144.
6. Gorbachev V.I. The theory of functions in the methodology of theoretical type of thinking: model-theoretic representation of the level of general education // The Bryansk State University Herald. Historical sciences and archaeology / science of literature / linguistics / pedagogical science. 2016. № 1 (27). Pp. 336-343.
7. Gorbachev V.I. The theory of functions in the methodology of theoretical type of thinking: content of learning activity of level of general education // The Bryansk State University Herald. Historical sciences and archaeology / science of literature / linguistics / pedagogical science. 2016. № 3 (29). Pp. 204-211.
8. Gorbachev V.I. The development of the axiomatic method in the content of general education course in mathematics // The Kaluga State University Herald. 2009. № 3. Pp. 31-38.
9. Gorbachev V.I. Theory of numeral system in methodology of theoretic type of thinking (learning activity projection) // The Kaluga State University Herald. 2016. № 2. Pp. 37-45.
10. 10. Zimnyaya I.A. Core competences – a new paradigm of education results // Higher education today. 2003. № 5. Pp. 34-45.
11. Newton I. Universal arithmetic or book on arithmetic synthesis and analysis. Moscow: the USSR Academy of Sciences Publishing House, 1948. 448 p.
12. Collection of normative documents. Mathematics / Comp. by E.D. Dneprov, A.G. Arkadjev. Moscow: Drofa, 2004. 79 p.
13. Hutorskoy A.V. Technology of designing key and subject specific competences // <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>

ЗАХАРОВА Е.Н.

старший преподаватель, кафедра дизайна,
Орловский государственный университет имени
И.С. Тургенева
E-mail: zax.elena2010@yandex.ru

ZAKHAROVA E.N.

Senior Lecturer, Department of design, Orel state
university named after I.S.Turgenev
E-mail: zax.elena2010@yandex.ru

ИСТОРИЧЕСКИЕ КОРНИ ДИЗАЙНА СОВРЕМЕННОГО КОСТЮМА

THE HISTORICAL ROOTS OF MODERN COSTUME DESIGN

В данной работе рассмотрены исторические особенности дизайна современного костюма. Описаны детали его становления через вклад в отрасль наиболее известных дизайнеров. Сделан вывод об актуальности многих подходов и практик для дизайнеров в наши дни.

Ключевые слова: дизайн, проектирование одежды, конструирование и моделирование одежды, история костюма и кроя.

The historical features of the design of modern costume are shown in this paper. Details of its formation through the contribution to the industry's of the most famous designers are described. The conclusion is about the relevance of many approaches and practices for designers nowadays.

Keywords: design, clothes design, designing and modeling of clothes, history of costume and style.

Задачи проектирования одежды, обозначенные как приоритетные в концепции высшего профессионального образования, требуют обеспечения необходимых условий для всестороннего развития личности дизайнера по костюму. Создание современной одежды – это сложный и многоэтапный процесс. Конструирование и моделирование одежды, этапы, которые определяют «лицо» будущей вещи, во многом зависят не только от следования дизайнером актуальной моде, но и от знания им практик как отечественных, так и зарубежных специалистов. Говоря о зарубежной практике, необходимо сказать, что она во многом формировалась под влиянием воздействия личности. Знаменитые модельеры и определили западное и восточное лица костюма.

Еще в XVII в. Франция стала законодателем европейской моды и до сих пор остается известной в этой отрасли. Большой вклад в развитие этого искусства, в утверждение классических элементов в женском костюме внесла дизайнер французской школы – глава фирмы и модельер Габриель Шанель. Говоря: «костюм Шанель», «пальто Шанель», мы подразумеваем модели с определенными чертами: вещи прямого силуэта, мягкой обработки, длины ниже колена, пестрой ткани или клетки, с обязательной отделкой Шанель – бейка, декоративная тесьма, шнур, ювелирные пуговицы и клипсы[4],[7].

Нина Риччи была первой, кто создал коллекцию моделей, относительно доступных для рядового потребителя. Женский костюм от этого дизайнера, деловой или нарядный, зачастую разработан с использованием различных драпировок, складок, фалд, которые и создают формы одежды[7].

В феврале 1947 года Кристиан Диор открыл свой Дом и представил первую коллекцию, которая дала ему звание изобретателя «ню лук» – нового взгляда на моду. Платья Диора значительно удлиняются, сборки становятся широкими, расширяющимися венчиком, на холщовой подкладке[7].

В середине 60-х годов наметилась тенденция в моде, направленная на раскрепощение человека. Складывается соответствующий духу времени новый внешний облик, новый образ современника. Одним из пионеров моды 60-х гг. становится Андре Курреж. Его имя – символ практичной, функциональной одежды в спортивном стиле, тщательно продуманного покроя, основанного на архитектурных закономерностях и построении композиции и формы. Он подчеркивает швы контрастными кантами или вставными полосами, не стремится разнообразить моду за счет поисков новых силуэтов, а его путь – это поиск новых видов одежды и новых декоративных приемов. Новаторство Куррежа – в поиске новых материалов, чтобы создать четкие, жесткие формы одежды[2].

Одежда от японского дизайнера Йоджи Ямамото – альтернатива облегающим платьям, высоким каблукам и вызывающему макияжу. В его вещах практически нет ровных и симметричных линий. Кроме того, его модели очень часто выполнены в черном цвете[2].

Кензо Токада сделал ставку на молодежную моду, а его модели отличаются неподражаемой смесью цветов и рисунков. Свободный широкий край, прямые силуэты придают одежде от Kenzo оттенок асексуальности и могли бы напомнить японское народное кимоно, если бы не резкие неожиданные сочетания цветов[2].

Ив Сен Лоран, один из основателей стиля «уни-секс», совместил элементы традиционно мужского гардероба с женской модой – пиджаки из кожи, высокие сапоги (выше колена). Именно у него темнокожие манекенщицы принимали участие в показах мод его коллекций[4], [7].

Граф Юбер Джеймс Марсель Таффен де Живанши стал знаменит после своей «блузки Беттини» – скромной хлопчатобумажной белой блузки с поразительными черно-белыми воланами на рукавах. Живанши – первопроходец во многих областях, один из первых дизайнеров, представивший коллекцию готовой женской одежды, где элегантность и классические черты сочетались с модерном[5].

В коллекциях Кристиана Лакруа остроумно обыгрывались формы костюма эпохи Второй империи и эклектики – кринолины и турнюры. Лакруа ввел в моду «мини-крини» – короткие пышные юбки, маленькие лифы с покатыми плечами. В этой коллекции были и другие элементы из истории костюма – корсеты, мини-юбки с турнюрами, которые дополнялись яркими аксессуарами – шляпками в виде цветов, туфлями из атласа, браслетами из кружева, ткани и золоченой глины. Он вернул в моду шляпы и сумки жесткой конструкции, которые были почти забыты в 1970-е гг. За сюрреалистические мотивы в коллекциях (шляпы в виде цветов или морских раковин) его называли «Скьяпарелли нашего времени» [5]. «Фирменные» сочетания Лакруа – очень яркие краски и неожиданные цветовые сочетания пурпурного, оранжевого, желтого, оттенков красного, синего и зеленого. Лакруа – дизайнер, любивший создавать длинные свободные наряды за счет трапециевидного и пирамидального силуэтов. Многослойные ансамбли – еще одна неотъемлемая черта его творчества[5].

Ещё в студенчестве Пако Рабан занялся изготовлением аксессуаров и бижутерии, используя новые материалы, такие как родоид – пластмасса высокого качества, дававшие простор его фантазии. В 1966 году Пако Рабан показал первую коллекцию в своем стиле, состоявшую из двенадцати моделей, сделанных из «современных материалов», среди которых были не только кожа и кружева, но и перья, металл, сухоцветы и плетёные кольчуги[5].

Благодаря инновациям Джорджио Армани изменился взгляд на пошив мужской одежды, не менявшийся с XIX столетия. Избавившись от лишних, на его взгляд, деталей, поменяв их контуры и формы, Армани тем самым изменил внешний вид мужского пиджака. Модернизируя их, Армани стремился превратить их в универсальные и функциональные, предметы мужского гардероба. Во многом это перекликалось со стремлением дизайнера сочетать элементы спортивного стиля с деталями эксклюзивных вещей[5].

Гуччи считается одним из самых известных модных брендов в мире. Кожаные женские сумки с ручками из бамбука и мокасины из замши с металлическим декором, фирменные полосатая узкая крепкая ткань и замшевые мокасины с металлическими застежками –

узнаваемые черты этого модного дома[3].

К. Баленсиага, один из признанных лидеров высокой моды 1950-х годов, полагал искусством высокую моду: «Кутюрье должен быть архитектором кроя, художником цвета, скульптором формы, музыкантом гармонии и философом стиля»[4]. В моделях Баленсиага проявлялись черты произведений искусства – совершенство линий, сдержанность образов и великолепный крой. При этом дизайнер профессионально владел «ремеслом» – создавал модели методом наколки, кроил, знал все виды швов, детали правильной утюжки и отделки. Основываясь на исторических мотивах, он проявлял в своем отношении к одежде традиции Испании – строгость и сдержанность. Любые элементы костюма, будь то воротник, отворот рукава или карман, у него отточены и сбалансированы. Силуэт в профиль также имел для него большое значение – у Баленсиага мы часто видим отлетные спинки, объемные спинки жакетов. При этом он избегал излишества в деталях и отделке, лишь временами декорируя вечерние модели вышивкой (как, к примеру, его вышитые болеро, созданные по мотивам костюмов тореро), редко использовал ткани с рисунком, уделяя важное место фактуре, часто «совмещая» в одной модели разнофактурные материалы. Популярностью у Баленсиага пользовались муар и рогожка, тафта и бархат, ратин, букле и твид, ткани с эффектом «жатости». Коллекции Баленсиага по цвету всегда были очень сдержанными: черный цвет эффектно дополнялся белым, коричневым и темно-зеленым[3].

«Мой стиль сложился сразу, с самого начала, – заявлял Эммануэль Унгаро. – Интеллект и желание соблазнить, вот эта двойственность – его основа» [1]. Дизайнер умышленно нарушал давно сложившиеся правила высокой моды, используя в одной модели четыре цвета вместо трех, совмещая ткани в горошек, в полоску, с крупным цветочным узором, – и всё это на цветном фоне. Результатом этого смешения были пестрота и яркость декоративной отделки. Это добавляло узнаваемости работам Унгаро – их легко признать по набивным шелкам, соседству цветов, горошка и полосок, по плавности линий и изяществу форм. «Крой, структура, колорит – всё должно служить движению, удобству. Это мой стиль» [1]. Примечательно, что у Унгаро работа с тканью на манекене заменяет собой общепринятый эскизный этап.

Эльза Скиапарелли в 30-е годы была самым заметным и необычным мастером в мире моды. Она превратила обычное дефиле в яркое шоу, сформировала основы будущего *grêt-a-porte*. Она впервые предложила сочетать вечерние платья с бижутерией и в этих же платьях начала использовать застежку-молнию. Дизайнер первой представила женские вязаные свитера, первая начала называть свои коллекции. Объемный крой, накладные плечи, жесткие ткани, застежка-молния, раздельный купальник и первая юбка-шорты – все это заслуги Скиапарелли[7].

В своей первой коллекции свитеров дизайнер сочетала африканское искусство и черты работ художников-

кубистов. Вторую Скиапарелли выполнила, используя мотивы матросских татуировок, где были змеи, якоря и сердца, пронзенные стрелами. В этих же работах появился рисунок, позже названный «рыбий хребет», и изображения омаров, которые стали использоваться не только на трикотажных изделиях, но и на шёлке и купальных костюмах[7].

Она достигает успеха и в создании вечерних туалетов[7]. Её платье-футляр, сделанное из чёрного крепа, длинное и простое, совмещенное с шарфом через спину и белым жакетом, стало символом времени.

К середине 30-х гг. талант Эльзы достиг расцвета. В коллекции «Остановись, смотри и слушай» она продемонстрировала дождевики, ставшие вечерней одеждой, вышитые сари и множество других неординарных решений[7].

В 1935 году в крое, форме и рисунке Скиапарелли появились темы оптических иллюзий: это и пиджак от кутюрье с расширенными завышенными плечами, запомнившийся у Марлен Дитрих, и платье «со слезой», чей рисунок можно было понять лишь под определенным углом зрения или с определенного расстояния.

Сюрреалистические мотивы в дизайне одежды –

еще одна черта Скиапарелли. Для этого Эльза сотрудничала с писателями, художниками, фотографами: так, по рисунку Жана Кокто, формировавшего для неё новые вышивки, появились жакет с «обнимающими руками» и знаменитое платье – обманка с вышивкой, в которой вазу с цветами образовывали два женских профиля, а благодаря Жану Хуго на ее моделях появились пуговицы – маленькие скульптуры[7].

Современному дизайнеру, как начинающему, так и практикующему, необходимо знать тех, под чьим влиянием сформировалась практика дизайна костюма[4],[6],[8]. Сложность и многоплановость создания современной одежды требуют не только знания современных направлений, но и четкого понимания практик, сложившихся с истории костюма. Таким образом, знание исторических корней дизайна современного костюма – это не только необходимое условие для всестороннего развития личности дизайнера по костюму, но и залог конкурентоспособности специалиста на рынке труда. Исторические особенности практик дизайна костюма – это не «сухая» теория, это актуальные знания для проектирования одежды в наши дни, особенно учитывая требования современного рынка.

Библиографический список

1. Биография Эмануэль Унгаро. URL: <http://www.peoples.ru/art/fashion/cutur/ungaro/index1.html>
2. *Зеленг Ш.* «Мода. Век модельера» 1900-1999гг. KONEMAN 1999г. перевод на русский 2000г., 655 с.
3. *Каминская Н.М.* История костюма. Учебное пособие для сред. спец. учеб. заведений швейной пром-сти. М., «Легкая индустрия», 1977. -128 с., ил.
4. *Козлова Т.В., Ильичева Е.В.* Стиль в костюме XX века. Учебное пособие для вузов. М.: МГТУ им. А.Н.Косыгина, 2003. 160 с.
5. *Коршунова Т.Т.* Руководитель европейской моды Чарльз Дарвин и работы его фирмы. В собрании Эрмитажа. Автор и составитель Коршунова Т.Т., каталог выставки государственный Эрмитаж, Санкт-Петербург, 2000
6. *Мода в эскизах: арт-альбом российских дизайнеров.* Авт.-сост. Е.Н. Положенцева. М.: Слово/Slovo. 2013. 224 с.: ил.
7. *Пармон Ф. М.* Композиция костюма: Учебник для вузов. М.: Легпромбытиздат, 1997 318 с., ил.
8. Русский музей. Надежда Ламанова 1861-1941гг. Каталог выставки государственный Эрмитаж, Санкт-Петербург 2002г., 4 апреля-9 июня

References

1. Biography of Emanuel Ungaro. URL: <http://www.peoples.ru/art/fashion/cutur/ungaro/index1.html>
2. *Zeling Sh.* "Fashion. Century of the designer" 1900-1999. KONEMAN, 1999. Translation into Russian, 2000, 655 p.
3. *Kaminskaya N. M.* The history of costume. Study guide for specialized secondary educational establishments of clothing industry. M., "Light industry", 1977. 128 p., il.
4. *Kozlova T.V., Illicheva E.V.* Style in costume of the twentieth century. Textbook for high schools. M.: MGTU named after A. N. Kosygin, 2003. -160 p.
5. *Korshunova T. T.* The head of the European fashion Charles Darwin and the work of his firm. In the Hermitage collection. Author and compiler Korshunova T. T., catalogue of the exhibition of the state Hermitage Museum, St. Petersburg, 2000
6. *Fashion sketches: art album of Russian designers/ed.-comp. E. N. Polozhentseva.* M.: Slovo. 2013. 224 p.: il.
7. *Parmon F. M.* Composition of costume: the textbook for high schools. – M.: Legprombytizdat, 1997. 318 p., il.
8. Russian Museum. N. Lamanova 1861-1941. Catalogue of the exhibition of the state Hermitage Museum, St. Petersburg 2002, 4 Apr-9 June.

УДК 372.881.111.1

UDC 372.881.111.1

ИВАНОВА О.Ю.

кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой иностранных языков, институт иностранных языков, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: ivanoks@mail.ru

ЛАВРИЩЕВ А.И.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра иностранных языков, институт иностранных языков, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: algumkaf@yandex.ru

IVANOVA O.YU.

Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Head of Foreign languages department, The Institute of foreign languages, Orel State University named after I.S.Turgenev

E-mail: ivanoks@mail.ru

LAVRISHCHEV A.I.

Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Department of Foreign languages, The Institute of foreign languages, Orel State University named after I.S.Turgenev

E-mail: algumkaf@yandex.ru

ПРИМЕНЕНИЕ КОММУНИКАТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ КАК СРЕДСТВА ИНТЕГРАЦИИ РУССКОГО И ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКОВ

THE APPLICATION OF COMMUNICATIVE-ORIENTED APPROACH IN EDUCATIONAL PROCESS AS A MEANS OF INTEGRATION OF THE RUSSIAN AND A FOREIGN LANGUAGES

В статье рассматриваются вопросы применения коммуникативно-ориентированного подхода в образовательном процессе как средства интеграции русского и иностранного языков.

Ключевые слова: коммуникативно-ориентированный подход, интеграция, русский язык, иностранный язык.

The article deals with the question of using the communicative-oriented approach in educational process as a means of integration of Russian and the foreign (English) languages.

Keywords: communicative-oriented approach, integration, the Russian language, a foreign language.

Болонская декларация 1999 года (как и ряд других нормативных документов, связанных с вопросами образования), принятые в последние годы в Европе, предусматривают создание единого европейского образовательного пространства. Присоединение Российской Федерации к Болонскому процессу 19 сентября 2003 года характеризуется, в первую очередь, компетентностным подходом к обучению на всех уровнях образования в современной системе. Данный подход подразумевает «...формирование способности человека использовать имеющиеся знания и умения для решения конкретных практических задач [11]. Согласно программно-методическим материалам, существующим на сегодняшний день, формирование коммуникативной компетенции является основной целью обучения как русскому (родному), так и иностранным языкам. Отметим, что термины «компетенция», «типы компетенции» появились в методике обучения русскому языку (равно, как и в методике преподавания иностранных языков) в середине 90-х годов двадцатого века. Учеными (И.Л. Бим, Е.А. Быстровой, О.Д. Митрофановой, Н.М. Шанским) были определены структура и содержание этих понятий.

Компетенция – это совокупность специальных (предметных) и общепредметных знаний, умений, навыков и способов деятельности, а также ценностных

ориентаций, сформированная у обучающихся в результате усвоения ими предметной образовательной области и служащая средством достижения компетентности как конечной цели обучения [12]. В методике преподавания иностранных языков выделяются следующие составляющие коммуникативной компетенции: 1) лингвистическая компетенция, 2) социолингвистическая компетенция, 3) дискурсивная компетенция, 4) стратегическая компетенция, 5) социокультурная компетенция 6) социальная компетенция [13].

В методике преподавания русского языка в программно-методических материалах в качестве равнозначных компонентов языковой способности обучающихся выделяются: «языковая компетенция (т.е. их осведомленность о системе родного языка), коммуникативная компетенция (т.е. их осведомленность об особенностях функционирования родного языка в устной и письменной формах) и лингвистическая компетенция (знания обучающихся о самой науке «русский язык, о ее методах, этапах развития, о выдающихся ученых, сделавших открытия в изучении родного языка)».

Таким образом, в методиках обоих языков различные виды компетенций рассматриваются как структурные компоненты единого целого, с той лишь разницей, что в методике преподавания иностранных языков они представлены как компоненты коммуникативной ком-

петенции, а в методике преподавания русского языка – как языковой.

Следующее ключевое понятие для нашего исследования – «методический стандарт». Мы разделяем точку зрения Р.П. Мильруда, который утверждает, что методический стандарт – это общепринятая и закрепившаяся в практическом опыте норма (эталон, образец, модель) обучающей деятельности учителя, обладающая типичными, характерными, повторяющимися и соответствующими современным достижениям науки чертами. Отмечается, что методический стандарт не избирается в виде какого-либо директивного документа и не существует в виде инструкции. Он вбирает в себя все целесообразное и ценное, что накапливается передовой наукой и практикой [5]. На сегодняшний день учеными признается наиболее эффективным коммуникативно-ориентированный метод обучения иностранным языкам (И.Л. Бим, П.Б. Гурвич, Б.А. Лапидус, Е.И. Пассов, J.C. Richards, M.Swan, P. Medgyes, A. Maley и др.). Ориентация на коммуникативные цели обучения предопределяет общий методический подход к обучению и, разумеется, отражается на всем содержании обучения. «Анализ методических концепций показывает, что коммуникативно-ориентированное обучение представляет собой модель процесса общения, готовит обучающихся к практическому общению на иностранном (и родном – русском: *прим. наше. – А.Л. и О.И.*) языке, делает главным усвоение определенного содержания общения, а вспомогательным – усвоение изолированных речевых структур» [5]. Е.Н. Солововой подчеркивается, что «принцип коммуникативной направленности учебного процесса является ведущим принципом обучения английскому языку» [9]. Отмечается, что он определяет общую философию построения курса и его учебно-методического обеспечения.

Н.Н. Болдырев утверждает, что в силу того, что ведущая роль коммуникативной функции языка неоспорима, приоритетное использование коммуникативно-ориентированных методов представляется наиболее логичным и обоснованным. Если нет объективной потребности в передаче любой информации или в обмене мыслями на данном конкретном языке, все другие его функции теряют смысл [1].

Л.В. Суховой высказывается мнение, что коммуникативно-ориентированное обучение иностранному языку представляет собой речевую направленность обучения. Иными словами, это есть ориентация не только на содержательную сторону общения, но и на форму высказывания. При этом указывается, что в основе процесса обучения лежит модель реального общения, под которым, прежде всего, понимается обеспечение взаимопонимания людей в процессе речевого взаимодействия [10]. Однако «Речевая направленность учебного процесса окажется возможной лишь при наличии речемыслительной активности обучающихся, которая главным образом характеризует их деятельность» [6]. При этом озвученная многими специалистами характеристика такой направленности заключается не

столько в том, что преследуется речевая практическая цель, сколько в том, что сам путь к этой цели есть практическое пользование языком.

В научной литературе последних лет сложилось несколько подходов к рассмотрению проблемы коммуникативности. В частности, в работах профессора Е.И. Пассова понятие «функция» рассматривается как коммуникативное намерение говорящего, который стремится выразить свою мысль, желая воздействовать на партнера общения. Характеризуя понятие «коммуникативность», ученый отмечает многогранность данного термина. При этом им констатируется, что функциональность является одной из составляющих частей коммуникативного метода обучения говорению в целом. «Это значит, что любое действие обучающегося при овладении грамматическими явлениями производится при наличии у него и при осознании им *речевой функции* («Подтверди...», «Спроси...», «Убеди...» и т.п.), а не формального задания («Вставь...», «Измени...» и т.п.)» [7].

Е.И. Пассов приходит к выводу, что функциональность может быть усвоена только через функциональность. В целом можно говорить о том, что принцип функциональности определяет, прежде всего, адекватный процессу коммуникации отбор материала, то есть:

а) отбор из тех сфер коммуникации, к участию в которых мы готовим обучающихся;

б) отбор лексики не на основе глобальной частотности, а частотности для данной речевой задачи в данной ситуации;

в) отбор лексики, необходимой не для тем типа «Кино», «Магазин» и так далее, а для обсуждения проблем межличностного общения;

г) отбор в плане обучения говорению в основном по тем проблемам, которые связаны со страной учащегося, а не изучаемого языка.

Таким образом, речь идет о более последовательном учете именно коммуникативной функции языка и рассмотрении ее в качестве исходной при определении как целей, так и содержания обучения. Как следствие, наряду с понятиями «лексический», «грамматический» и «фонетический минимум» появился термин «коммуникативный минимум», включающий наборы речевых интенций (коммуникативных намерений, речевых задач), перечни речевых формул, типичных ситуаций общения и т.д.

Третье понятие, рассматриваемое нами, – «функциональность». Оно является ключевым для нашего исследования, так как неразрывно связано с идеей коммуникативности. Для доказательства этого обратимся, в первую очередь, к упоминавшейся нами ранее теории функциональной грамматики, которая реализуется в трудах разных ученых-лингвистов, и, прежде всего, А.В. Бондарко, и уже успела получить достаточно большое признание в научных кругах. Один из ключевых моментов этой теории заключается в «изучении и описании закономерностей функционирования грамматических единиц во взаимодействии с элементами

разных языковых уровней, участвующими в передаче смысла высказывания» [2]. И, «поскольку в данной концепции рассматривается семантика языковых единиц и их функции в акте коммуникации, можно для определения этой теории использовать также термины «функционально-семантическая», «семантическая», «коммуникативная» грамматика» [8]. Таким образом, мы наблюдаем неразрывную связь понятий «коммуникативность» и «функциональность» как в лингвистике русского, так и английского языков. Эта первая общая черта родного (русского) и иностранного (английского) языков является основой нашего исследования относительно интеграции двух учебных предметов в рамках коммуниктивно-ориентированного подхода к обучению.

Анализ лингвистической и методической литературы по проблеме исследования позволил сделать вывод о неразрывности таких понятий как «коммуникативность» и «функциональность». Это суждение позволяет нам констатировать, что принцип функциональности в обучении языкам (как русскому, так и английскому) представляет собой принцип коммуникативного обучения. Данное утверждение позволяет утверждать, что содержание такого подхода будет иметь общие элементы в интересующих нас языках.

Методисты, занимающиеся исследованиями в области английского языка, подчеркивают, что функциональность в обучении предполагает, прежде всего, осознание обучающимися функциональной предназначенности всех аспектов иноязычной культуры. Иными словами, каждый обучающийся должен понять, что может дать лично ему не только собственно учебный аспект (то есть практическое владение языком), но и использование всего того, что будет предложено в познавательном и развивающем аспектах. При коммуникативном обучении происходит овладение функциями видов речевой деятельности как средств общения, то есть осознаются и осваиваются те функции, которые выполняют в процессе человеческого общения чтение, письмо, говорение, аудирование.

Ученые, исследующие проблемы преподавания русского языка, дают, на наш взгляд, более широкое определение функциональности: «Объединяющим звеном нескольких направлений (в рамках функционально-семантического подхода в целом) является осмысление языкового явления с точки зрения его формальной стороны и той семантической нагрузки, которую выполняет языковая единица в процессе ее функционирования. Многоаспектный подход к анализу (форма + значение + функция), учет взаимной связи и зависимости данных языковых характеристик явления – суть функционально-семантического направления» [3].

Мы считаем, что именно теория функциональной грамматики А.В. Бондарко помогает разнопланово осмыслить характеристики коммуниктивно-ориентированного подхода в обучении языку (как родному, так и иностранному). Для анализа следующего направления интеграции обучения рус-

скому и английскому языкам в рамках данного подхода необходимо вернуться к одному из ведущих признаков названной теории. Итак, согласно А.В. Бондарко, грамматические единицы взаимодействуют с элементами разных языковых уровней, которые, в свою очередь, принимают участие в передаче смысла высказывания. Совместив этот принцип с высказыванием Е.И. Пассова о том, что «...любая речевая единица, любая языковая форма выполняет в процессе коммуникации какие-либо речевые функции. В противном случае речевое воздействие было бы невозможным» [6], мы приходим к выводу: существует следующая цепочка взаимосвязанных понятий: функциональность – коммуникативность – говорение. Что в итоге позволяет нам перейти ко второму пункту интеграции английского и русского языков в рамках коммуниктивно-ориентированного подхода в образовательном процессе: «...функциональность есть самая существенная характерная черта любой речевой единицы, то есть любой языковой формы, используемой в говорении» [6].

Понятие коммуниктивно-ориентированного подхода неразрывно связано с понятием коммуникативной задачи. По мнению И.Я. Лернера, коммуникативная задача в первую очередь нацелена, на то, чтобы вызвать у обучающихся потребность в иноязычной речевой деятельности, создать соответствующую мотивацию, стимулировать речемышление, побудить их к усвоению новых общеобразовательных знаний [4].

Применительно к видам речевой деятельности (речевым коммуникативным умениям) в качестве единиц содержания обучения выступают речемыслительные действия, вызываемые той или иной коммуникативной задачей в конкретной ситуации общения.

Безусловно, от этапа к этапу коммуникативные задачи и, соответственно, речевые действия усложняются. Например, коммуникативная задача «сообщить информацию» может сочетаться с другой коммуникативной задачей, а именно «запросить аналогичную информацию у собеседника» или же «выразить отношение к услышанному» + «обосновать его». Это уже комбинированные коммуникативные задачи. На начальном этапе обучающийся, как правило, овладевает решением простых коммуникативных задач. На среднем и завершающем – комбинированных, что свидетельствует о возрастающем уровне его коммуникативной компетенции.

Многими специалистами отмечается, что учитель, стремясь помочь обучающимся сделать высказывание более полным и развернутым, часто расширяет коммуникативную задачу за счет включения дополнительных подцелей. Тем самым он изменяет характер речевого продукта. Например, коммуникативная задача «узнай», «поинтересуйся» может быть дополнена учителем включением подцели «выскажи свое отношение» или «сделай встречное предложение», если этого требует (допускает) ситуация.

Примером может служить следующая задача:

You decide to go somewhere with your friend after

classes. Your friend is eager to go to a stadium. Find out why he wants to go there and express your own attitude to it.

Сформулированная таким образом коммуникативная задача представляет собой по сути уже не отдельную задачу, а комплекс задач (запрос аргументации + выражение отношения), объединенных общей экспозицией, представляющей собой описание оценочной ситуации.

Поскольку рассмотренный комплекс коммуникативных задач включен в одну коммуникативную ситуацию, то это позволяет говорить не о двух разных задачах, а об одной, имеющей сложную структуру. Подобные задачи, по всей видимости, следует выделить в качестве самостоятельного вида и рассматривать как комплексные коммуникативные задачи, которые можно определить как комбинации взаимосвязанных подзадач, направленных на реализацию с помощью речевых стимулов одной или нескольких функций общения в рамках типичной коммуникативной ситуации путем побуждения обучающихся к осуществлению определенных речевых действий.

Комплексная коммуникативная задача, реализующая в речи одну функцию общения, может быть, соответственно, названа однофункциональной комплексной задачей, например:

Oleg and Paul go home after school. Suddenly they meet their mother, who has heavy bags in her hands. Oleg sees an apple in the bag and asks his mother to give it to him. Paul does not ask. He takes the bags and carries them home.

What do you think: Who is a good son? Oleg or Paul? Why?

Данная задача направлена на реализацию в речи ценностно-ориентационной функции общения в условиях оценочной ситуации. Речевым продуктом, полученным в результате решения приведенной выше коммуникативной задачи, будет оценочное высказывание, состоящее из исходного оценочного суждения (Paul is a good son) и аргументов в его пользу:

He helps his mother. He takes the bags and carries them home.

Комплексная коммуникативная задача, направленная на реализацию в речи двух-трех функций общения, определяется нами как многофункциональная комплексная коммуникативная задача. В качестве примера такой задачи может быть приведена следующая:

Dima has a sister. He often helps her. They often play together. They are good friends.

Alex also has a sister. But he does not play with her. His sister is always alone. Alex does not help her at all.

What do you think: Is it good? What is a good brother like?

Решая данную задачу, обучающимся необходимо не только дать оценку поведения: It is not good, но и обосновать ее:

A brother should help his sister. He should play with her. He should read books to her.

Помимо этого обучающемуся необходимо допол-

нить свое высказывание сообщением о том, каким должен быть старший брат по отношению к младшей сестре, то есть осуществить речевые действия, направленные на реализацию информационно-познавательной функции общения.

В итоге нетрудно выстроить определенную усложняющуюся последовательность коммуникативных задач, которые могут быть поставлены перед обучающимися при их обучении основным функциям общения:

1. простая коммуникативная задача, содержащая одну подцель, направленную на реализацию в речи какой-либо одной функции общения;

2. комплексная коммуникативная задача, представляющая собой комбинацию подцелей, направленных на осуществление какой-либо одной функции общения;

3. комплексная коммуникативная задача, состоящая из комбинации подцелей, направленных на реализацию двух-трех разных функций общения.

Установленная усложняющаяся последовательность задач может использоваться при обучении различным видам высказываний, например, оценочным. Как показывает практика, выделенная последовательность является действенным средством развития речемышления обучающихся. Так, в самом начале обучения иностранному языку учитель может широко использовать изобразительную наглядность для создания простых однофункциональных задач. По мере овладения языковыми средствами изображение ситуации на картинке заменяется ее описанием, а общий вопрос дополняется специальным, что усложняет задачу и требует от обучающихся проявления речемыслительной активности. Для того чтобы сделать высказывания обучающихся еще более сложными, необходимо использование комплексных коммуникативных задач. Важно отметить, что содержание и структурная организация описанной выше последовательности коммуникативных задач будет усложняться в зависимости от ступени обучения обучающихся и уровня их владения языком.

Таким образом, решение коммуникативных задач разной содержательной структурной сложности предстает в качестве механизма управления коммуникативно-познавательной деятельностью обучающихся на уроках иностранного языка и тем самым способствует ее совершенствованию и развитию речемышления обучающихся в целом. На основе выше-сказанного можно сделать вывод о том, что существует четкая твердая связь понятий «коммуникативная задача» и «ситуация общения». Лингвисты, занимающиеся вопросами преподавания русского языка, подтверждают факт большого значения ситуативной обусловленности обучения в рамках коммуникативной методики. Итак, проследив связь понятий «ситуация общения» и «коммуникативная задача», мы можем заключить, что ситуативность является одним из ключевых признаков коммуникативно-ориентированного подхода в образовательном процессе как средства интеграции русского и иностранного языков.

Библиографический список

1. *Болдырев Н.Н.* Лингвистические основы коммуникативных методов обучения иностранным языкам// Иностранные языки в школе. 1998. №3. С.12-15.
2. *Бондарко А.В.* Функциональная грамматика. Л.: Наука, 1984. 236 с.
3. *Зорина В. В.* Изучение состава слова на функционально-семантической основе (начальные классы): автореф. дис. канд. пед. наук. Москва, 1997. 23 с.
4. *Лернер И.Я.* Процесс обучения и его закономерности. М.: Знание, 1980. 96 с.
5. *Мильруд Р.П.* Современный методический стандарт обучения иностранным языкам в школе // Иностранные языки в школе. 1996. №1. С.5-12.
6. *Пассов Е.И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. 2-е изд. М.: Просвещение, 1991. 223 с.
7. *Пассов Е.И.* Цели обучения иностранным языкам : учебное пособие / Под ред. Е.И. Пассова, Е.С. Кузнецовой. Воронеж: НОУ «Интерлингва», 2002. С.28-31 (Серия «Методика обучения иностранным языкам», № 2).
8. *Пузанкова Е.Н.* Формирование языковой способности обучающихся при обучении русскому языку: монография. Орел, Полиграфическая фирма «Картуш», 2004. 347 с.
9. *Соловова Е.Н.* Программа основного общего образования по английскому языку. М.: АСТ: Астрель: Хранитель, 2007. 47 с.
10. *Сухова Л.В.* Коммуникативно-ориентированное обучение иностранному языку и языковая парасреда как его системообразующий фактор// Иностранные языки в школе. 2007. №5. С.15-18.
11. *Сысоева Е.Э.* Формирование коммуникативной компетенции в письменной речи при обучении иностранным языкам// Иностранные языки в школе. 2007. №5. С.6-15.
12. *Черепанова Л.В.* Формирование лингвистической компетенции при обучении русскому языку. Новосибирск: Наука, 2006. 324 с.
12. *van Ek J.A.*, Objectives for foreign language learning, Volume I: Scope. Strasbourg: Council of Europe, 1986. Pp. 36-37.

References

1. *Boldyrev N. N.* Linguistic bases of communicative methods of foreign language teaching// Foreign languages at school. 1998. No. 3. Pp. 12-15.
2. *Bondarko A.V.* The functional grammar. L.: Nauka, 1984. 236 p.
3. *Zorina V. V.* The study of word structure on the functional-semantic basis (elementary level): abstract. dis. Cand. PED. Sciences. Moscow, 1997. 23 p.
4. *Lerner E. J.* The learning process and its laws. Moscow: Znanie, 1980. 96 p.
5. *Milrud R.P.* The current methodological standard of foreign languages teaching at school // Foreign languages at school. 1996. No. 1. Pp. 5-12.
6. *Passov E. I.* The communicative method of foreign language speaking teaching. The 2-nd ed. M.: Education, 1991. 223 p.
7. *Passov E. I.* The goals of foreign languages teaching: a textbook / Under the editorship of E. I. Passov, E. S. Kuznetsova. Voronezh: NOU "Interlingua", 2002. P. 28-31 (Series "Methods of foreign languages teaching", № 2).
8. *Puzankova E. N.* The formation of language ability of students when learning the Russian language: a monograph. Orel. The printing company "Cartouche", 2004. 347 p.
9. *Solovova E. N.* The program of the basic general education of the English language. M.: AST: Astrel: Khranitel, 2007. 47 p.
10. *Sukhova L. V.* Communicative-oriented foreign language teaching and language parafield as its backbone factor// Foreign languages at school. 2007. No. 5. Pp. 15-18.
11. *Sysoeva E. V.* The communicative competence formation in writing when a foreign language teaching// Foreign languages at school. 2007. No. 5. Pp. 6-15.
12. *Cherepanova L. V.* The linguistic competence formation when teaching the Russian language. Novosibirsk: Science, 2006. 324p.
13. *van Ek J. A.* Objectives for foreign language learning, Volume I: Scope. Strasbourg: Council of Europe, 1986. Pp. 36-37..

КОЗАЧОК А.И.

кандидат педагогических наук, доцент, Академия
ФСО России

E-mail: kaiakadem@rambler.ru

ЛЕСНИЧИЙ А.В.

соискатель, кафедра непрерывного образования
и новых образовательных технологий, Орловский
государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: 58154@mail.ru

KOZACHOK A.I.

Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Federal
Guard Service Academy

E-mail: kaiakadem@rambler.ru

LESNICHY A.V.

Applicant, Department of Continuing Education and
Modern Educational Technologies, Orel State University
named after I.S. Turgenev

E-mail: 58154@mail.ru

**СУЩНОСТЬ, СОДЕРЖАНИЕ И ОСНОВНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ФЕНОМЕНА
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВОЕННОГО ВУЗА**

**THE ESSENCE, CONTENTS AND MAIN COMPONENTS OF THE PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT
PHENOMENON OF THE MILITARY HIGHER EDUCATION INSTITUTION TEACHER PERSONALITY**

Статья посвящена рассмотрению сущностных характеристик феномена профессионального саморазвития личности преподавателя военного вуза. Раскрыты основные компоненты обозначенного феномена и его место в процессе развития личности.

Ключевые слова: преподаватель, военный вуз, саморазвитие, профессиональное саморазвитие, компоненты саморазвития.

The article is devoted to the consideration of the essential characteristics of the professional self-development phenomenon of the military higher education institution teacher personality. The main components of the designated phenomenon and its place in the personality development process are revealed.

Keywords: teacher, military higher education institution, self-development, professional self-development, self-development components.

Изменения, проходящие в системе высшего образования России, требуют модернизации системы управления вузов и проведения мероприятий по оптимизации их кадрового состава [16]. Кроме того, принятая стратегия развития высшего образования требует активизации деятельности профессорско-преподавательского состава по основным видам деятельности вузов – образовательной и научной деятельности. Совершенствование педагогического мастерства, повышение уровня профессиональной компетентности возможно только в процессе саморазвития личности преподавателя. В связи с этим рассмотрение философских и психолого-педагогических аспектов феномена профессионального саморазвития личности преподавателя военного вуза приобретает особую актуальность.

Философская антропология определяет “человека” как основную мировоззренческую категорию. Исходя из этого формируется система представлений о природе, личности и обществе. Личность представляется свободной и развивающейся. Современные гуманистические подходы также основываются на принципе высшей ценности человека как субъекта, но они не учитывают тот факт, что человеческое развитие и саморазвитие имеют социальный фактор.

Позднее ученые стали рассматривать чело-

века как социальное существо (А.И. Герцен и Н.Г. Чернышевский). Исследователи считают, что причины поведения человека находятся в среде, в которой он воспитывался и формировался. Среда и события оказывают влияние на человека. Вместе с тем, события также несут отпечатки личностей. В немецкой классической философии (Г. Гегель, И. Кант, И. Фихте и др.) взаимодействуют полярные точки зрения – естественнонаучного и гуманитарного сциентизма. Ценна для рассмотрения вопроса саморазвития личности мысль И. Канта, о том что, “каждая личность – самоцель”.

Диалектика рассматривает принципы самопознания и саморазвития личности как “аналога мирового духа” (Г. Гегель). Продолжение и развитие этих идей произошло в диалектическом материализме. Принцип саморазвития (Г. Гегель, К. Маркс) утверждает, что источником и движущими силами саморазвития личности являются сама диалектика развития и различные противоречия.

В процессе саморазвития человеку приходится преодолевать противоречия в самопознании, самоорганизации и самореализации. Предыдущие достижения личности становятся чертой для движения к новым достижениям и определяют перспективы. Диалектический материализм рассматривает объективный мир как еди-

ное целое. Все явления взаимосвязаны и взаимообусловлены. Природа, общество и человек находятся в непрерывном закономерном движении и изменении. Процесс саморазвития человека также непрерывен, а внутренние противоречия являются источником и движущей силой развития и саморазвития.

Представители русской религиозной философии рассматривали духовность как определяющее свойство человека. Они считали, что нравственное содержание человека зачастую сильнее влияния внешних факторов.

Постепенно философы пришли к мнению, что мир многогранен и его можно рассматривать и оценивать, используя две противоположные и одновременно взаимодополняющие сциентические и антропологические установки (социобиология, неофрейдизм, неомарксизм, неотоцизм, экзистенциализм и др.).

Продолжительное время «саморазвитие» рассматривалось как тождественное «самодвижению». Гегель представлял весь мир в виде процесса, находящегося в непрерывном движении, преобразовании и развитии. Источник движения он видел в самом рассматриваемом предмете [7]. Следовательно, рассматриваемый нами феномен – мотивационный внутренний процесс, имеющий целью достижение определенного результата. Движению противопоставляется самопроизвольное изменение самодвижения. Внешние силы при самодвижении играют определяющую или модифицирующую роль [24].

Самодвижение – спонтанное, самопроизвольное изменение некоторой системы под влиянием внутренних факторов и противоречий, с учетом опосредованного воздействия внешних условий и особенностей изменяющейся среды [8]. Саморазвитие является высшим уровнем самодвижения, на котором происходят не хаотические, а направленные, осознанные изменения, приводящие к качественной трансформации элементов системы и их функций, а также появлением и усложнением новых динамических связей и взаимоотношений со средой [25].

Анализ философской литературы [1; 3; 4; 5; 6; 7; 23; 24] показал, что *саморазвитие личности* – собственный внутренний необходимый процесс изменения индивидуальных качеств личности, возникающий самопроизвольно на основе внутренних противоречий и в результате внешних воздействий. Степень воздействия внешних факторов на личность обратно пропорциональна – чем менее организована ее структура, тем значительнее воздействие. Следовательно, усиление независимости от внешних факторов является условием повышения уровня организации личности. Увеличение значения внутренних источников развития повышает уровень саморазвития, вследствие чего изменяющаяся структура личности увеличивает возможность устойчивости и адекватной реакции на внешние воздействия среды.

В работах Л.С. Выготского и С.Л. Рубинштейна определено, что внешние условия определяют вероятность реализации внутренних возможностей.

А.В. Суворов считает, что «сущность всякого саморазвития заключается в качественном изменении видения мира, самого себя, своей роли в этом мире, перестройке не только в отношении с миром в целом, в общении с другими и самим собой, но и поступках, в деяниях, которые субъект начинает активно практиковать» [20]. Наличие самостоятельности в действиях человека, даже в условиях его принуждения, определяет успех развивающих воздействий [19].

П.Г. Щедровицкий писал, что одним из важных открытий, сделанных философской антропологией, является мысль о том, что человек способен стоять самого себя [27]. Процесс и результат саморазвития человека определены воздействием ряда факторов – наследственности, социальной среды проживания и воспитания.

Многие исследователи считают, что потребности являются одной из основных сил развития человека, которая ведет к преобразованиям. Потребность рассматривается в широком смысле как необходимость в чем-то, а также в узком – как отражение зависимости человека от условий, в которых он существует. В частности, так рассматривает потребности гуманистическая теория личности (Б.Г. Ананьев, А. Маслоу, В.С. Мерлин и др.). «Пирамида потребностей», предложенная А. Маслоу, показывает изменения потребностей с возрастом человека – от физиологических до самоутверждения личности путем развития. Он считает, что источником мотивов развития является потребность человека реализовывать свои способности. Чем менее они реализовываются, тем сильнее возрастает желание их применять. Чем выше уровень мотивации, тем сильнее способности совершенствуются и развиваются. Ученый сделал важный вывод о том, что мотивы самоактуализации личности находятся на вершине пирамиды мотивов [13].

К. Роджерс отмечает, что человек имеет неограниченный потенциал для самосовершенствования, а не для развития способностей и задатков, которых, возможно, у него нет. Ученый предположил, что все поведение человека вдохновляется и регулируется важнейшим мотивом в жизни – тенденцией к актуализации [9].

Проведенный анализ позволяет сформулировать некоторые *существенные характеристики саморазвития*: это процесс самоизменения, проходящий внутри системы, под влиянием ее собственных противоречий; способ реагирования человека на воздействие окружающей его социокультурной среды; сознательное усовершенствование человеком самого себя; только внутренние ресурсы саморазвивающейся системы не могут быть источником длительного существования.

С точки зрения философии под *профессиональным саморазвитием личности* преподавателя военного вуза будем понимать собственный внутренний процесс изменения профессиональных качеств личности преподавателя военного вуза, возникающий самопроизвольно на основе внутренних противоречий и в результате воздействия внешних факторов.

Психологи изучают личность как субъект деятель-

ности и опыта. Б.Г. Ананьев считает, что личность человека необходимо рассматривать одновременно с четырех сторон: человек как биологический вид, человек как индивид, человек как личность, человек как часть общества [1]. К.А. Абдулханова-Славская описывает личность как субъект деятельности и жизненного пути. Д.Н. Узнадзе трактует личность как целостное и духовное образование, мотивы и поступки которой могут носить и неосознанный характер [22].

При проведении исследования мы опираемся на предложенную К.К. Платоновым концепцию структуры личности, в которой она рассматривается как динамическая функциональная структура, элементами которой являются: направленность, опыт, особенности психических процессов, биопсихические свойства. В структуре саморазвития личности выделяются следующие компоненты: ценностно-мотивационный, содержательно-деятельностный, эмоционально-волевой, оценочно-рефлексивный и коммуникативно-творческий [15].

С точки зрения синергетических представлений профессиональное саморазвитие личности преподавателя – открытая целостная саморазвивающаяся динамичная нелинейная система. Развитие данной системы обеспечивается ее внутренними потребностями и ресурсами, а также внешней средой вуза (С.П. Курдюмов, И.Р. Пригожин, И.А. Шаршов и др.).

Саморазвитие – процесс целенаправленной деятельности личности по непрерывному самоизменению, сознательному управлению своим развитием, выбор целей, путей и средств самосовершенствования в соответствии с жизненными установками (Е.А. Власова).

Анализ публикаций показал, что в настоящее время у ученых отсутствует единое мнение о содержании основных компонентов профессионального саморазвития. Так, Л.Н. Куликова отмечает, что личностное саморазвитие необходимо рассматривать “как сознательное управление своим развитием”. Процесс саморазвития рассматривается автором как совокупность процессов самопознания, волевой саморегуляции, самовоспитания, самообладания, повышения собственной продуктивности, духовного самоукрепления, самоопределения, самоактуализации и самореализации [11]. П.И. Третьяков считает, что внутреннюю природу саморазвития личности формируют процессы самоосознания, самоопределения, самовыражения, самоутверждения, самореализации, саморегуляции [21]. В.Г. Маралов предлагает считать самоутверждение, самосовершенствование и самоактуализацию ведущими формами саморазвития [14]. В.И. Андреев рассматривает процесс саморазвития как особый вид творческой деятельности, который образуют самопознание, самоуправление, творческое самоопределение, творческая самореализация и самосовершенствование личности [2]. Н.Б. Крылова предлагает рассматривать саморазвитие как объединение взаимосвязанных базовых блоков: блок самоорганизации, блок самоопределения, блок самопознания, блок саморегуляции и самореабилитации,

блок самореализации, блок самообразования [9].

Нам близка идея И.А. Шаршова о том, что *основными компонентами процесса саморазвития* являются: самопознание, самоорганизация, самообразование, самореализация [26]. Данные компоненты могут лечь в основу рассмотрения структуры профессионального саморазвития личности преподавателя военного вуза.

При изучении проблемы профессионального саморазвития личности большинство ученых рассматривают успешность человека в профессиональной деятельности и соответствие его профессиональным требованиям (К.А. Абдулханова-Славская, А.К. Маркова и др.).

Профессиональное саморазвитие – это внутренне обусловленное прогрессивное самоизменение человека, выражающееся в изменении качества его профессиональной деятельности и диалектически связанное с динамикой изменения этого качества [8].

Профессиональная деятельность педагога относится к разряду творческих. Педагог, являясь основным звеном в образовательной и научной деятельности, участвует в учебной, методической, воспитательной и научной работе вуза. Кроме того, исследователи в последнее время выделяют отдельно инновационную деятельность педагога как обладающую своими особенностями. Педагог военного вуза, кроме собственно выполнения своих функций в осуществлении образовательной и научной деятельности вуза, участвует в других видах мероприятий, не характерных для гражданского вуза (несение службы в суточном наряде и карауле, командно-штабные учения, тактико-специальные занятия, учения и пр.). Часть мероприятий, в соответствии с нормативными правовыми актами, может проводиться без ограничения длительности проведения.

Профессиональное саморазвитие основывается на сложной системе стимулов и источников активности. К внутренним факторам, стимулирующим процесс саморазвития, относят самооценку, самоуважение и личную заинтересованность (желание иметь более углубленные знания, использовать приобретенные знания на практике и пр.). К внешним факторам – мнение окружающих, требования и ожидания которых выступают в качестве основного фактора мотивации, определяют направление и глубину необходимого самосовершенствования.

Объективно существующие особенности профессиональной деятельности военного педагога определяют особенности мотивации их труда. Кроме того, на наш взгляд, существенное влияние на мотивацию оказывают сложившиеся традиции подготовки офицерских кадров и межличностные взаимоотношения в воинских коллективах. Таким образом, в военных вузах материальное (денежное) стимулирование деятельности профессорско-преподавательского состава не может быть основным видом. Целесообразно формировать и использовать потенциал нефинансовой мотивации.

При рассмотрении процесса профессионального саморазвития преподавателя вуза необходимо учитывать качества личности и ее ценностные ориентации, а также профессиональные знания и способности.

На основе выявленных особенностей профессионального саморазвития преподавателя вуза можно сформировать систему методов, включающую: методы развития профессионального самосознания (метод взаимонаблюдения и метод взаиморефлексии); методы развития профессиональных умений (метод взаимного компромиссного согласования и игровое проектирование); методы стимулирования деятельности преподавателя (метод обратной связи и метод рейтинга) и методы контроля процесса профессионального саморазвития (методы самоконтроля и методы коллективного контроля) [12].

Рассмотрение существующих в российских обра-

зовательных учреждениях (организациях) подходов к решению проблемы оценки результатов профессиональной деятельности преподавателей показало, что более технологичной представляется система, в основе которой лежит метод рейтинга. Метод рейтинговой оценки деятельности преподавателей позволяет совместить многие достоинства других известных способов оценки преподавателей, так как не отрицает объективность, систематичность и пр. Он является одним из эффективных методов стимулирования профессиональной деятельности профессорско-преподавательского состава военных вузов на основе психолого-педагогических способов воздействия.

Библиографический список

1. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания. Л., 1968. 339 с.
2. *Андреев В.И.* Педагогика творческого саморазвития: учеб. пособ. Казань, 2005.
3. Антология мировой философии. М.: Мысль, 1969. Т. I. Ч. 2.
4. *Батищев Г.С.* Найти и обрести себя. Особенности культуры глубинного общения // Вопросы философии. 1995. № 3.
5. *Бахтин М.М.* К философии поступка // Философия и социология науки и техники. М., 1985.
6. *Бердяев Н.А.* Самопознание. Л.: Лениздат, 1991.
7. *Гегель Г.Ф.* Сочинения. М., 1939. Т. 6.
8. *Костогрызлов Н.Н.* Личностно-профессиональное саморазвитие военного педагога в вузе: дис. ... канд. пед. наук. Краснодар, 2006. 186 с.
9. *Крылова Н.Б.* Культурология образования = Culturology of edikation. М.: Народное образование, 2000. 270 с. (Профессиональная библиотека учителя; сб. № 10; Новые ценности образования).
10. *Кряхтунов М.И.* Структура процесса профессионального саморазвития социального педагога : матер. Всерос. науч.-практич. конф. Ставрополь : Изд-во СГУ, 1999.
11. *Куликова Л.Н.* Проблемы саморазвития личности /Л.Н. Куликова. Хабаровск, 1997. 315 с.
12. *Лесничий А.В.* Анализ методов профессионального саморазвития преподавателя вуза // Научные труды факультета дополнительного профессионального образования и повышения квалификации. Выпуск 8. Под научной ред. П. И. Образцова. Орел: Издательство Орловского государственного университета, ООО «Горизонт», 2013. 138 с.
13. *Маслоу А.* Новые рубежи человеческой природы. М., 1999.
14. *Маралов В.Г.* Основы самопознания и саморазвития: учебн. пособ. М., 2002.
15. *Платонов К.К.* О системе в психологии. М.: Мысль, 1972.
16. Распоряжение Правительства РФ от 15.05.2013 № 792-р "Об утверждении государственной программы Российской Федерации "Развитие образования" на 2013–2020 годы". "Собрание законодательства РФ", 27.05.2013, № 21, ст. 2671.
17. *Роджерс К.Р.* Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1994.
18. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии: в 2 т. М.: Педагогика, 1989. Т. 2. 328 с.
19. *Столин В.В.* Самосознание личности. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. 284 с.
20. *Суворов А.В.* Человечность как фактор саморазвития личности : автореф. дис. ... д-ра психол. Наук. М., 1996. 57 с.
21. *Третьяков П.И.* Практика управления современной школой. М., 1995. 204 с.
22. *Узнадзе Д.Н.* Психологические исследования. М.: Наука, 1966. 451 с.
23. Философия образования для XXI века: сб. ст. Под ред. Н.Н. Пахомова, Ю.Б. Тупталова. М., 1992. 207 с.
24. Философский энциклопедический словарь: [в 2 т.] Под ред. А.М. Прохорова. М.: Энциклопедия, 1991.
25. *Шаршов И.А.* Цели и задачи творческого саморазвития личности. // Материалы конференции. Тюмень, 1998.
26. *Шаршов И.А.* Профессионально-творческое саморазвитие: методология, теория, практика: монография. Федеральное агентство по образованию; Моск. пед. гос. ун-т; Тамб. гос. ун-т им. Г.Р. Державина. М.; Тамбов, 2005. 400 с.
27. *Щедровицкий Г.П.* Избранные труды. М., 1995. 800 с.

References

1. Ananyev B.G. A man as a piece of knowledge / B. G. Ananyev. L., 1968. 339 p.
2. Andreyev V.I. Pedagogics of creative self-development: tutorial. Kazan, 2005.
3. Anthology of world philosophy. M.: Mysl', 1969. V. I. P. 2.
4. Batishchev G. S. To find and solve oneself. Features of culture of deep communication / G. S. Batishchev // Philosophy questions. 1995. № 3.
5. Bakhtin M.M. To act philosophy / M. M. Bakhtin // Philosophy and sociology of science and equipment. M., 1985.
6. *Berdyaev N.A.* Self-knowledge / N.A. Berdyaev. L.: Lenizdat, 1991.
7. *Hegel G.F.* Compositions / G.F. Hegel. M., 1939. V. 6.
8. *Kostogryzov N.N.* Personal-professional self-development of the military teacher in the higher institution : thesis of the candidate of pedagogical science. Krasnodar, 2006. 186 p.

9. *Krylova N.B.* Education cultural science. M.: National education, 2000. 270 p. (Professional library of a teacher; col. № 10; New values of education).
 10. *Kryakhtunov M.I.* The structure of the social teacher professional self-development process: transactions of All-Russian research and pract. conf. / M.I. Kryakhtunov. Stavropol: SSU publishing house, 1999.
 11. *Kulikova L.N.* Problems of self-development of the personality / L.N. Kulikova. Khabarovsk, 1997. 315 p.
 12. *Lesnichiy A.V.* The methods analysis of the professional self-development of the higher education institution teacher / A.V. Lesnichiy // Scientific works of faculty of additional professional education and professional development. Release 8 / under a scientific edition of P.I. Obraztsov. Orel: Publishing house of the Orel state university, LLC Gorizont, 2013. 138 p.
 13. *Maslou A.* New boundaries of human nature. M, 1999.
 14. *Maralov V.G.* Basics of self-knowledge and self-development: tutorial. M., 2002.
 15. *Platonov K.K.* About a system in psychology / K.K. Platonov. M.: Mysl', 1972.
 16. The order of the Government of the Russian Federation of 15.05.2013 № 792-r "About the statement of a state program of the Russian Federation "Development of education" for 2013–2020". "Collection of the legislation of the Russian Federation", 27.05.2013, № 21, Art. 2671.
 17. *Rogers K.R.* View of psychotherapy. Formation of a person / K.R. Rogers. M, 1994.
 18. *Rubenstein S.L.* Fundamentals of the general psychology: in 2 v. M.: Pedagogics, 1989. V. 2. 328 p.
 19. *Stolin V.V.* Self-actualization of the personality / V.V. Stolin. M.: Moscow university publishing house, 1983. 284 p.
 20. *Suvorov A.V.* Humanity as a factor of self-development of a personality: author's abstract of Doctor of Psychology scientific paper / Suvorov A.V. M, 1996. 57 p.
 21. *Tretyakov P.I.* Practice of modern school management / P.I. Tretyakov. M, 1995. 204 p.
 22. *Uznadze D.N.* Psychological researches / D.N. Uznadze. M.: Science, 1966. 451 p.
 23. Education philosophy for the 21st century: col. art. / under the edition of. N.N. Pakhomov, Yu.B. Tuptalov. M, 1992. 207 p.
 24. Philosophical encyclopedic dictionary: [in 2 v.] / under the edition of A.M. Prokhorov. M.: Encyclopedia, 1991.
 25. *Sharshov I.A.* Purposes and problems of personality creative self-development / I.A. Sharshov // conference materials. Tyumen, 1998.
 26. *Sharshov I.A.* Professional and creative self-development: methodology, theory, practice: monograph / I.A. Sharshov; Education Federal agency; Moscow pedagogical state university; Tambov state university by G.R. Derzhavin. M.; Tambov, 2005. 400 p.
 27. *Schedrovitsky G.P.* Selected works / G.P. Shchedrovitsky. M, 1995. 800 p.
-
-

УДК 378.046.4

UDC 378.046.4

КОЗЫРСКАЯ И.Н.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики и психологии, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования

E-mail: irina.kozyrskaya@mail.ru

НИЖЕГОРОДОВА Л.А.

старший преподаватель, кафедра педагогики и психологии, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования

E-mail: lilya_smile@inbox.ru

KOZYRSKAYA I.N.

Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Chelyabinsk Institute of Teachers Professional Retraining and Further Development

E-mail: irina.kozyrskaya@mail.ru

NIZHEGORODOVA L.A.

Senior Lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, Chelyabinsk Institute of Teachers Professional Retraining and Further Development

E-mail: lilya_smile@inbox.ru

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ПОСРЕДСТВОМ МЕДИАЦИИ

COMMUNICATIVE COMPETENCE DEVELOPMENT OF TEACHERS BY MEANS OF MEDIATION

В статье рассмотрены требования, предъявляемые Концепцией развития до 2017 года сети служб медиации в образовательном пространстве; раскрыто содержание понятий: коммуникативная компетентность, позиция «родитель», ритуальные действия, манипулятивные действия; проанализированы результаты анкеты, направленной на изучение субъективной позиции слушателей курсов, которая позволила выявить проблемные зоны в области педагогической коммуникации. На основе анализа полученных данных анкетирования разработан и апробирован модульный курс «Школьная медиация: алгоритмы эффективного разрешения споров».

Ключевые слова: служба медиации, медиация, коммуникативная компетентность, позиция «Родитель», ритуальные действия, манипулятивные действия.

The article considers the requirements presented by the mediation service system Development Concept till 2017 in the education area; it reveals the meaning of such notions as: communicative competence, "parent" attitude, ritual actions, manipulative activities; analyses the results of the questionnaire aimed at studying audience subjective attitude, the latter allowed to reveal problems in the sphere of pedagogical communication. Based on the received questionnaire survey the modular course "School mediation: effective settlement of arguments algorithms" was worked out and approved.

Key words: mediation service, mediation, communicative competence, "Parent" position, ritual actions, manipulative activities.

Концепция развития до 2017 года сети служб медиации в целях реализации восстановительного правосудия в отношении детей определяет основные цели, задачи и направления действий по созданию сети служб медиации, организации их работы, подготовке кадров, внедрению с их помощью медиативной и восстановительной практики в работу с детьми и подростками. Интеграция метода школьной медиации в образовательное пространство выходит далеко за рамки взаимодействия «ребенок–семья–школа (образовательная организация)». Современное общество остро нуждается в способности граждан конструктивно взаимодействовать. Для этого необходимо развивать социальный интеллект, менталитет сотрудничества, социального партнерства [5]. Школьная служба медиации (примирения) – это новый подход к разрешению и предотвращению спорных и конфликтных ситуаций на всех уровнях системы российского образования.

Таким образом, развитие служб школьной медиации является важнейшей социально-педагогической инновацией, оно востребовано жизнью и становится одной

из приоритетных задач в области современного воспитания и образования. Роль школьных медиаторов могут выполнять учителя, социальные педагоги и другие. При этом необходимо помнить, что одним из важных условий, обеспечивающих результативность деятельности медиатора, является эффективная коммуникация. Это подтверждает и этический кодекс посредника, который включает в себя такие принципы как: демонстрируй уважение; не вовлекай и не вовлекайся в конфликт; не руководствуйся эмоциями [9].

Все эти принципы органично отражают позиции сформированной коммуникативной компетентности, в состав которой входят: владение приемами профессионального общения; умение строить межличностные отношения, работать в группе, конструктивно разрешать конфликтные ситуации и уважать точку зрения другого по данному вопросу.

Анализируя подходы к характеристике дефиниции «коммуникативная компетентность», можно выделить следующие основные направления:

1. Способность выслушивать и принимать во внимание

мание взгляды других людей, дискутировать и защищать свою точку зрения, выступать на публике, принимать решения, устанавливать и поддерживать контакты, справляться с разнообразием мнений и конфликтов, вести переговоры, сотрудничать и работать в команде [7].

2. Компетенции в общении: устном, письменном, диалог, монолог, порождение и восприятие текста; знание и соблюдение традиций, ритуала, этикета; кросскультурное общение; деловая переписка; делопроизводство, бизнес-язык; иноязычное общение, коммуникативные задачи, уровни воздействия на реципиента [2, с. 24].

3. Умение вступать в коммуникацию, быть понятым, непринужденно общаться [6, с. 138].

4. Способность достигать желаемых результатов в общении с людьми, избегая при этом нежелательных эффектов [6].

5. Владение коллективной профессиональной деятельностью и приемами профессионального общения как сформированность социальной ответственности за результаты своей деятельности [3].

6. Способность и готовность вступать в различного рода контакты (невербальные и вербальные, устные и письменные) для решения коммуникативных задач (передачи информации, ведение переговоров, установление и поддержание контактов и т.п.) [8].

В контексте нашего исследования особую актуальность представляет определение коммуникативной компетентности как умения эффективно использовать средства межличностной коммуникации, адекватные способы обращения с детьми и другими субъектами образования, культура речи [4].

Коммуникативная компетентность состоит из следующих компонентов:

1. Мотивационный аспект (готовность к проявлению компетентности);

2. Когнитивный аспект (владение знанием содержания компетентности);

3. Поведенческий аспект (опыт проявления компетентности в различных стандартных и нестандартных ситуациях);

4. Ценностно-смысловой аспект (отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения);

5. Эмоционально-волевой аспект (эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности) [2, с. 25-26].

Развитие коммуникативной компетентности педагога в рамках повышения квалификации – это один из способов повышения качества образования. Очевидно, что каждый учитель должен развивать свою коммуникативную компетентность, что является составной частью психологического блока программ повышения квалификации.

С целью совершенствования качества преподавания на курсах повышения квалификации проводится анкетирование слушателей. Предлагаемая анкета направлена на изучение субъектной позиции слушателей курсов, что позволяет преподавателю адаптировать свои лек-

ционные и практические занятия под особенности профессиональной подготовки педагогов. В результате полученных ответов на предлагаемые вопросы преподаватель получает сведения об удовлетворенности слушателей их собственной профессиональной подготовкой, выявляет потребности слушателей в расширении и углублении профессиональных знаний, определяет проблемные зоны, касающиеся разных сторон педагогической деятельности, а также оптимальные формы повышения квалификации педагогов.

Анкета содержит ряд вопросов на ответы, которые дают наиболее полное представление о научных психологических знаниях слушателей, трудностях в практическом применении этих знаний, а также об использовании правил эффективной педагогической коммуникации.

Для оценки уровня коммуникативной компетентности нами были проанализированы результаты анкетирования 248 педагогов-предметников г. Челябинска и Челябинской области. При ответе на вопрос: «Отметьте правила, которые, по Вашему мнению, повышают эффективность коммуникации педагога с учащимися» предлагались как конструктивные, так и деструктивные варианты общения. Слушатели продемонстрировали следующие результаты (табл. 1).

Таблица 1.

Результаты анкетирования педагогов

Варианты ответов	Количество слушателей	Процент слушателей
Представления о том, что хотите сообщить	115	46,4
Позиция «Родитель»	52	21,0
Внимание к возможным смысловым барьерам	72	29,0
Обратная связь	160	64,5
Ритуальные действия	41	16,5
Манипулятивные действия	68	27,4
Умение «разговаривать вопросами»	83	33,5

Детальный анализ показал, что большинство слушателей ориентируются на конструктивное общение, то есть на повышение эффективности коммуникации: на установление обратной связи (64,5%); на представление о том, что хотят сообщить (46,4%), учет возможных коммуникативных барьеров (29%).

Это свидетельствует об информированности данных педагогов в плане выстраивания субъект-субъектной позиции при взаимодействии с учащимися, развитии эмпатического слушания, умения поддерживать диалог в диаде «учитель – ученик», четко формулировать задания, требования, вопросы. Однако среди выбранных слушателями вариантов присутствуют и деструктивные варианты общения, которые не повышают эффективность коммуникации, а напротив, ведут к возникновению конфликтных ситуаций, необъективному анализу происходящего и т.д. К ним относятся: Позиция «Родитель» (21,0%) в общении. Если вспомнить Э. Берна, то предложенная им структура лично-

сти, характеризуется наличием трех состояний «Я»: «Родитель», «Ребенок», «Взрослый». Анализируя позицию «Родитель», можно заметить, что это – «эго-состояние» с интериоризованными рациональными нормами долженствований, требований и запретов. Для «Родителя» типичны директивные высказывания типа: «Можно», «Итак, запомни»; «Ты должен» и т.п. У «Родителя» во всем и всегда виноват «Ребенок». Такая позиция подразумевает «я – выше, ты – ниже».

Следующий вариант деструктивного общения – это «Ритуальные действия», им отдали предпочтение 16,5% слушателей. Ритуальные действия или ритуальное общение являются индивидуальным стилем общения. Безусловно, в общении любого человека можно выделить некоторую общую составляющую или стиль его общения, который включает наиболее предпочитаемые им способы понимания других людей, коммуникации и действия в общении. Как правило, целью такого общения является не изменение другого, не воздействие на него, а подтверждение себя – своих мнений, своих представлений. Выбор данного варианта ответа педагогом свидетельствует о формальном отношении к учащимся, что препятствует формированию у них модели интимно-личностного общения.

И еще один вариант деструктивного общения, избираемый педагогами, это «Манипулятивные действия» (27,4%), или манипулятивное общение. Такая коммуникация характеризуется субъект-объектным отношением, при котором к партнеру, а в данном случае ученику, относятся как к средству достижения внешних по отношению к нему целей. В таком общении педагог скрывает от ученика истинную цель и как бы «подсовывает» ему стереотип, который, по мнению педагога, наиболее выгодный в данный момент.

Ни ритуальное, ни манипулятивное общение не позволяют в полной мере удовлетворить такую человеческую потребность, как потребность в понимании, сочувствии, сопереживании.

Как мы можем видеть, достаточно большое количество педагогов считают, что данное общение повышает эффективность коммуникации между ними и учащимися, это свидетельствует о непонимании педагогом деструктивности директивных способов воздействия а, следовательно, в случае возникновения конфликта плохо понимают его этиологию.

Одним из эффективных механизмов развития коммуникативной компетентности, направленных на конструктивное разрешение конфликтов, является медиация.

В контексте результатов проведенного исследования и в соответствии с социальным запросом по организации служб школьной медиации в образовательных организациях нами был составлен учебно-тематический курс «Школьная медиация: алгоритмы эффективного разрешения споров», целью которого является оказание педагогическим работникам действенной помощи в систематизации теоретических представлений и практических умений бесконфликтного взаимодействия, а

также целенаправленная подготовка школьных медиаторов для разрешения спорных вопросов между участниками образовательного процесса. Содержание курса отражено в таблице 2.

Таблица 2.

Учебно-тематический план модульного курса «Школьная медиация: алгоритмы эффективного разрешения споров»

Наименование разделов, модулей	Всего часов	В том числе	
		Лекции	Практич. занятия
Школьная медиация как инновационный метод разрешения и предотвращения конфликтов	8	6	2
Медиация. Новый подход к разрешению конфликтов. Особенности школьной медиации. Цели и задачи служб школьной медиации.	2	2	
Причины возникновения педагогических конфликтов в образовательном процессе. Правила бесконфликтного общения с обучающимися, их родителями и коллегами	2	2	
Структура конфликта. Алгоритмы разрешения конфликтных ситуаций. Основные принципы школьной медиации	4	2	2
Навыки эффективного ведения диалога и разрешения спора	8	2	6
Отработка качеств успешного посредника	5	2	3
Ролевые игры «Служба примирения»	3		3
Конфликт и пути его разрешения среди подростков и старшеклассников	8	2	6
Стратегия разрешения межличностного конфликта	4	1	3
Обучение школьников выбору эффективных стратегий разрешения межличностных конфликтов	4	1	3
Итого	24	10	14

Таким образом, в рамках Концепции развития до 2017 года сети служб медиации в системе образования должна появиться служба школьной медиации.

Для эффективной ее работы целесообразно, прежде всего, обучить педагогов коммуникативной компетентности, которая поможет им бесконфликтно взаимодействовать со всеми участниками образовательного процесса, также выступить в роли медиатора при разрешении спора. Предлагаемый нами учебно-тематический курс «Школьная медиация: алгоритмы эффективного разрешения споров» представляет собой эффективный практический механизм решения указанных задач.

Библиографический список

1. Головкин Е.А. Технология формирования коммуникативной компетентности молодых специалистов вуза на этапе адаптации к педагогической деятельности. Автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Ставрополь, 2004. 20 с.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 40 с.
3. Маркова А.К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя// Педагогика. 1995. № 36. С. 55 - 63.
4. Николаева В.В., Козырская И.Н., Бейсенбекова Г.Б. Компетентностный подход в подготовке кадров для системы дошкольного образования// Международный журнал экспериментального образования. 2015. № 6. С. 17-20.
5. Рекомендации по организации служб школьной медиации в образовательных организациях (утв. Министерством образования и науки РФ от 18 ноября 2013 г. № ВК-54/07вн 10 января 2014).
6. Селевко Г.К. Компетентности и их классификация// Народное образование. 2004. № 4 (№ 1337). С. 138-142.
7. Суханова К.Ю. Работа с подростками, имеющими трудности социальной адаптации // Коррекционная педагогика. 2003. № 1. С. 51-58.
8. Филатова Е.В. Коммуникативная компетентность педагога: сущность и структура// Научно-педагогический журнал Восточной Сибири. 2012. №1 (03).
9. http://mediators.ru/rus/about_mediation/international_law/eu_kodeks.

References

1. Golovko E.A. Forming technology of young university specialists' communicative competence at the stage adaptation to pedagogical activity. Candidate of Pedagogic Sciences synopsis of thesis: 13.00.08. Stavropol, 2004. 20 p.
 2. Zimnyaya I.A. Key competences as an effective targeted basis of a competence approach in education. M.: The research center of young specialists quality problems training. 2004. 40 p.
 3. Markova A.K. Psychological criteria and teachers' professional competence stages // Pedagogics. 1995. № 36. Pp. 55 - 63.
 4. Nikolayeva V.V., Kozyrskaya I.N., Beisenbekova G.B.. Competence approach in pre-school personnel training// International magazine of experimental training. 2015. № 6. Pp. 17-20.
 5. Recommendations on the organization of a school mediation service in educational organizations (approved by The Ministry of education and science of Russian Federation on November 18, 2013 № ВК-54/07vn January 10, 2014).
 6. Selevko G.K. Competences and their classification// Public education 2004. № 4 (№ 1337). Pp. 138-142.
 7. Sukhanova K.Yu. Work with adolescents with social adjustment difficulties // Correctional pedagogy. 2003. № 1. Pp. 51-58.
 8. Philatova E.V. Communicative competence of the teacher: the nature and structure // Scientific-pedagogical journal of Eastern Siberia. 2012. № 1 (03).
 9. http://mediators.ru/rus/about_mediation/international_law/eu_kodeks.
-

УДК [81`22/`24:316.77]:378,091.212-054.62

UDC [81`22/`24:316.77]:378,091.212-054.62

КОЛЕСНИЧЕНКО Л.В.

старший преподаватель, кафедра лингводидактики,
Донецкий национальный университет экономики и
торговли имени Михаила Туган-Барановского
E-mail: l.kolesnichencko@yandex.ru

KOLESNICHENKO L.V.

Senior Lecturer, Department of lingvadiadactics, Donetsk
National University of Economics and Trade named after
Mykhail Tugan-Baranovsky
E-mail: l.kolesnichencko@yandex.ru

РОЛЬ КОМПЕТЕНЦИИ В ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-НЕФИЛОЛОГОВ

COMPETENCE ROLE IN MODELLING THE INTERCULTURAL COMMUNICATION OF FOREIGN STUDENTS – WHO DON'T STUDY PHILOLOGY

Статья посвящена проблемам межкультурной коммуникации. Особое внимание уделяется формированию языковой, этнокультурной, лингвокультурной и этнокультурной компетенциям социальной группы «иностранные студенты-нефилологи».

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, языковое сознание, языковая личность, языковая, этнокультурная, лингвокультурная, этнокоммуникативная компетенции.

This article is devoted for non-philologist foreign students. It is devoted to the problems of intercultural linguistic and ethno-cultural communication.

Keywords: intercultural communication, language conscience, language personality, ethno-cultural and linguocultural competence.

Глобальные процессы, происходящие в современном мире и положившие начало серьезным и глубоким изменениям в жизни общества, стали визитной карточкой нашего времени: усилились общественные, политические и экономические связи между странами, возросла интенсивность общения между отдельными представителями разных этносов. К этому добавился высокий уровень миграции из неблагополучных стран Ближнего Востока. Огромный когда-то мир кажется теперь маленьким, беспокойным и очень уязвимым. Одной из многих возможностей, призванных внести свой вклад в смягчение остроты и уменьшение угроз современных вызовов, является попытка наладить позитивные контакты между представителями разных лингвокультурных сообществ, чему, безусловно, способствует знание основ межкультурной коммуникации (МКК).

Понятие «межкультурная коммуникация» ввели в научный оборот еще в 50-е годы Г.Трейгер и Э.Холл, которые определяли ее как цель, к которой должен стремиться человек, чтобы быстрее и лучше адаптироваться к чуждой для него в культурном отношении окружающей среде. Позднее этим разделом языкознания стали заниматься и отечественные ученые: Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, В.В. Красных, А.П. Садохин, С.Г. Тер-Минасова и др. В настоящее время изучением МКК занимаются как филология, так и другие смежные дисциплины и гуманитарные науки: страноведение, лингвокультурология, культурология, психология, социология, этнография и др.

Под МКК мы понимаем адекватное взаимопонимание 2-х участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам [1].

В последние годы в связи с тревожными событиями общественного порядка интерес к изучению теории и практики МКК значительно возрос, однако нельзя утверждать, что все проблемы МКК уже решены. Нам кажется, представляет определенный интерес исследование вопроса МКК социальной группы «иностранные студенты», приезжающие в другую страну для получения нефилологического образования, когда второй язык служит всего лишь средством для достижения главной цели. Вхождение этой группы в МКК имеет свои особенности.

Так, в отличие от других социальных групп иностранцев студенты четко знают конечную цель и срок своего пребывания в стране, они открыты и психологически настроены на общение. Им не свойствен болезненный страх перед потерей своей идентичности, что характерно для других социальных групп, так как хорошо понимают, что жизнь в чужой стране для большинства из них – явление временное. К тому же студенты – люди молодые, энергичные, любознательные, они с интересом знакомятся со всем новым, порой так непохожим на свое, родное и близкое.

Но существуют и негативные моменты, связанные с недостаточно высоким уровнем мотивации на разных этапах обучения. Если на первом этапе, когда студент чувствует свою беспомощность, находясь в чужом и незнакомом для него мире, и поэтому стремится преодолеть эту

беспомощность, мотивация достаточно высока; позже, получив уже некоторые знания, индивид часто пытается сосредоточить свое внимание на изучении специальных дисциплин, не осознавая, что его главная цель может быть достигнута только благодаря хорошему знанию языка обучения.

Разумеется, система родного языка, национальные особенности и психологический тип индивидов также иногда сказываются негативно, провоцируя развитие у студентов культурной депрессии. Но понимание этих процессов со стороны преподавателей и благожелательное отношение окружающих смягчает и нивелирует эти явления МКК.

Обратимся к вопросу о роли культуры в формировании МКК. Занимаясь проблемами преподавания иностранных языков и русского как иностранного, ученые давно заметили: для того чтобы по-настоящему узнать чужой язык, легко и свободно общаться на нем, недостаточно выучить фонетику, лексику и грамматические правила. Существует «нечто», без чего эти знания кажутся ограниченными и полноценного общения не получается.

Это «нечто» – культурно-национальный фон изучаемого языка, включающий в себя некоторые сведения из области политики, истории, религии, географии, искусства, существующих традиций, бытовой культуры, системы ценностей. Иными словами, перед изучающими второй язык должен возникнуть мир носителей языка – только в этом случае можно говорить об успешной коммуникации. Как отмечал А.П. Садохин, «Два знания – языка и культуры – обеспечивают эффективное и плодотворное общение»[5].

Итак, для осуществления успешной коммуникации нужен своеобразный сплав языка и культуры, в котором, как кажется на первый взгляд, ведущая роль принадлежит языку. Однако язык не существует вне культуры в широком понимании этого слова, следовательно, он является составной частью культуры. Но, в свою очередь, все культурные достижения человечества выражаются в основном вербальным способом, т.е. через язык, поэтому четко отделить язык от культуры невозможно: они взаимосвязаны и взаимозависимы.

Коснемся более подробно вопроса вхождения студентов-нефилологов в мир чужой культуры и успешного осуществления МКК.

Чтобы стать успешным участником МКК, не испытывая языковых и культурных барьеров, индивид должен обладать, во-первых, следующими знаниями:

- собственно лингвистическими, включающими фонетическую, лексическую и грамматическую системы изучаемого языка;
- этнокультурными, помогающими понять мир изучаемого языка и национальный характер его носителей;
- лингвокультурными, являющимися основой для свободной и позитивной МКК;
- этнокоммуникативными, позволяющими организовать речевое общение с учетом норм поведения, характерных для мира народа-донора.

Во-вторых, на основе полученных знаний у индивидов должны сформироваться компетенции: языковая, этнокультурная, лингвокультурная и этнокоммуникативная. Отличие компетенции от знаний состоит в том, что к сумме знаний добавляется комплекс определенных умений, с помощью которых достигаются цели коммуникации.

При обучении студентов-нефилологов перед преподавателем стоит сложная двуединая задача: с одной стороны, сформировать достаточную языковую, этнокультурную, лингвокультурную и этнокоммуникативную компетенции, с другой – этот материал должен быть сминимизирован, так как ограничены длительность обучения и физические возможности студентов.

Добиться этой цели можно с помощью:

- тщательного отбора материала;
- систематизации лингвистических, культурных и коммуникативных знаний;
- осуществления принципа подачи материала в системе.

Остановимся на вопросе формирования языковой компетенции.

По мысли большинства современных ученых, языковая компетенция включает фонологические, лексико-семантические и грамматические компоненты лингвистических знаний.

У приступивших к изучению второго языка уже имеется положительный опыт практики в родном языке. Перед нами предстает сформировавшаяся языковая личность, обладающая сложившимся языковым сознанием и выработанными навыками коммуникации. Другими словами, общее понимание того, что представляет собой язык как система и речь как коммуникация индивид уже имеет, что, безусловно, помогает при изучении второго языка.

Языковая компетенция является базовой основой для формирования коммуникации, так как, не имея лингвистических знаний, можно общаться только с помощью вербальных средств или через переводчика.

Объем языкового материала, необходимый для иностранных студентов-нефилологов, достаточно хорошо изучен: с помощью анализа частотности употребления лексики, насыщенной терминами и терминированными словами, изучения фактов грамматики на синтаксической основе произведен отбор лингвистического материала по следующим принципам: активности использования в письменной и устной речи и его концентрического представления. Особое внимание уделено исследованию подязыков отдельных учебных дисциплин по определенным направлениям – техническому, медико-биологическому, гуманитарному, с одновременным обучением речевой деятельности. Однако результаты обучения началам коммуникации часто бывают неутешительны: студенты неплохо справляются с чтением и письмом, но гораздо хуже – с аудированием и говорением.

В целом те узкие учебные рамки, в которых вынуждены находиться студенты, учитывая цель и сроки их

обучения, не позволяют проникнуть в мир изучаемого языка, и поэтому говорить о полноценном знании его неправомерно.

Именно развитие навыков МКК способствует формированию навыков аудирования и говорения на специальные учебные темы.

Мы уже упоминали тот широкий пласт культурологических знаний, которыми должны обладать иностранные студенты-нефилологи для осуществления успешной коммуникации. Однако причины, о которых уже упоминалось, не позволяют овладеть ими в полном объеме. Необходимо из всего широкого спектра сведений выбрать главное, имеющее фундаментальное значение для данной культуры. Известным ученым В.И. Карасиком введено понятие «культурной доминанты», которую он определяет как «наиболее важные для данной культуры концепты»[3]. Понятие «культурной доминанты» стало базовым для отбора и минимизации этнокультурных знаний при обучении студентов-иностранцев.

Ученый-лингвист С.Г. Тер-Минасова считает, что к компонентам культуры, несущим национально-культурную окраску, можно отнести традиции, обычаи, бытовую культуру, повседневное поведение, национальную картину мира, отражающую его специфику, национальные особенности мышления, художественные особенности, отражающие культурные традиции этноса [6].

Нельзя не согласиться с этим, но нам все-таки кажется, что в этот перечень следует добавить:

- некоторые географические сведения;
- общие сведения о наиболее важных исторических и политических событиях страны;
- наиболее значимые достижения отечественной науки и техники и связанные с ними имена ученых.

Думается, что без этой информации национальная картина мира народа-донора будет неполной.

Это общие положения, однако еще в недостаточной мере исследован содержательный план системы и не выделен конкретный круг доминантных концептов, необходимых иностранцам для получения этнокультурных знаний. Преподаватели-практики подчас действуют в этом плане интуитивно, руководствуясь собственными предпочтениями. С другой стороны, мир нашей культуры, как, впрочем, и любой другой, настолько широк и богат, что помещать его в какие-то единые узкие рамки кажется нам непродуктивным.

Мы считаем, что система культурных ценностей, предлагаемых иностранцам, должна быть подвижной, учитывающей как лингвистические, так и экстралингвистические факторы данной определенной группы студентов.

Говоря о лингвокультурных знаниях и лингвокультурной компетенции, мы понимаем некоторую искусственность такого ее выделения среди других видов компетенций, так как лингвокультурная компетенция не существует в отрыве от языковой и культурной компетенций, и все они, в свою очередь, не существуют без коммуникации.

Слово несет основную культурную нагрузку. Однако, как считают многие ученые (В.И.Карасик, В.В. Красных, Г.Г. Почепцов, С.Г. Тер-Минасова и др.), слова отражают не сам предмет, а его видение носителем языка, представление, которое он получил, пропустив через свое сознание. У представителей разных языков это видение различно, как различны их картины мира и сформированный на ее основе национальный характер. Как точно подметили Е.М. Верещагин и В.Г.Костомаров, «...2 слова в 2-х разных языках, обозначающих один и тот же предмет в культуре 2-х народов и являющиеся переводными эквивалентами, неизбежно связываются с нетождественным содержанием, и это позволяет говорить о «национальных смыслах» языковых знаков» [2].

Студенты, как и любые другие индивиды, изучающие второй язык, при овладении лексикой проходят сложный путь: когда новое слово иностранного языка поясняется, толкуется или переводится, в их сознании возникают прежде всего образы предметов, явлений и действий, уже сформированных в родной культуре, и только потом в результате некоего перекодирования появляются образы второго языка. Особенно это касается слов с национально-культурным компонентом; их делят на три группы – коннотивные, фоновые и безэквивалентные. Таким образом «на первичную картину родного языка накладывается вторичная картина мира изучаемого языка» [6].

Хотя считается, что большая часть лексики имеет свои эквиваленты в других языках, тем не менее полностью эквивалентных слов чрезвычайно мало, так как одни и те же понятия имеют разный план содержания: в одних случаях он шире в изучаемом языке, чем в родном, в других случаях – уже.

Задача преподавателя – найти ту золотую середину, которая позволила бы при вынужденном ограничении семантического фона понятия дать почувствовать иностранной нефилологической аудитории колорит и национальное своеобразие мира изучаемого языка.

Как известно, фоновая и безэквивалентная лексика по происхождению классифицируется таким образом:

- слова, обозначающие наименования предметов и явлений традиционного быта;
- слова, обозначающие реалии современного быта;
- историзмы;
- фразеологическая лексика;
- фольклорная лексика;
- лексика нерусского происхождения.

К безэквивалентной лексике относятся слова и словосочетания, не имеющие своего понятийного эквивалента в других языках. Их пояснение бывает обычно описательно, с привлечением одного (иногда двух) значений, доминантных для данного контекста. Работу над такой лексикой мы проводим достаточно ограниченно: предъявляется мало фразеологизмов, исключены фольклорная и лексика нерусского происхождения.

Фоновая лексика дает больший простор для семан-

тизации: она как бы не совсем «чужая» для билингва, так как лексическое понятие фонового слова содержит элементы, частично эквивалентные семантическим элементам соответствующего иностранного слова. При пояснении фоновой лексики сначала предъявляются эквивалентные семантические элементы лексического понятия и лишь затем – неэквивалентные, которые, собственно, и заключают в себе национально-культурный компонент.

Работа над лингвокультурной лексикой ведется на протяжении всего срока обучения студентов. По мере накопления знаний и формирования лингвокультурной компетенции у студентов происходят качественные изменения в восприятии неродного языка. Если на начальных этапах обучения новые языковые и лингвокультурные знания усваиваются несколько формально, то со временем это усвоение перестает быть формальным: студенты «вживаются» в язык, в окружающую действительность, начинают понимать поступки и поведение людей. Перед ними как бы приоткрывается дверь, за которой их ждет новый, но теперь уже во многом понятный мир другого народа.

Как мы уже отмечали, для иностранных студентов-нефилологов характерны психологическая открытость к общению, отсутствие страха потерять свою идентичность в чужом языковом и культурном пространстве.

Такой позитивный эмоциональный настрой является первой ступенью к возможности будущего успешного общения. Следующие ступени – формирование языковой, культурной, лингвокультурной компетенций.

По мере увеличения объема знаний и изменения качества сформированных практических умений повышается и мотивация обучения, так как мир, ограниченный прежде лишь учебными темами, неожиданно расширяется, становясь все более интересным и красочным.

Разумеется, на успешность овладения языком и МКК в частности влияют такие факторы, как языковые способности, общий уровень интеллектуального развития, знания других иностранных языков, психологический тип личности, система родного языка, национальный характер и др. Так, например, китайским студентам гораздо сложнее участвовать в коммуникации, чем арабским.

В нашем случае группы студентов редко бывают моноэтническими, и это хорошо, так как навыки коммуникации формируются одновременно по нескольким направлениям в зависимости от субъектов коммуникации: преподаватель (носитель языка) – иностранный студент, иностранный студент – иностранный студент (представители разных этнокультур в группе), иностранный студент – иностранный студент (представители разных этнокультур в других группах), иностранный

студент – представители языка-донора, исключая преподавателя. На этой основе возникает межличностная внутригрупповая коммуникация – общение студентов внутри группы; межличностная межгрупповая коммуникация – общение с преподавателем и иностранными студентами других групп; межличностная – с другими носителями языка. Поскольку участники общения являются представителями разных культур, все эти типы коммуникации относятся к МКК.

На начальных этапах субъектами общения являются преподаватель и студенты, так как вне аудитории они ощущают страх не понять и быть непонятыми. Обучение процессу говорения обычно происходит на заранее подготовленные темы в вопросно-ответной форме; диалог как основа МКК появляется позже.

Накопление знаний и формирование всех видов компетенции способствуют расширению круга носителей языка, с которыми иностранцы вступают в коммуникацию; общение идет в основном в прямой форме, реже – в косвенной с использованием вербальных и невербальных средств в стандартных речевых ситуациях. При этом для успешной МКК нужна пропорциональная зависимость между уровнями языковой, культурной и коммуникативной компетенции.

К концу обучения иностранные студенты-нефилологи без труда вступают в МКК, свободно коммуницируют и хотя не в полной мере, но понимают мир другой культуры, спокойно и, как правило, доброжелательно относятся к тому, что прежде казалось непонятным, странным и даже смешным. Происходит процесс адаптации к чужим национальным традициям, образу жизни и в целом к новой культуре.

Подведем итоги. В статье мы коснулись вопросов формирования МКК в социальной группе «иностранные студенты-нефилологи». Приезжающие на ограниченный срок, они открыты и психологически настроены на общение и не боятся потерять свою идентичность. Одной из составляющих успешного обучения и комфортного пребывания в чужой стране является умение участвовать в МКК, чему способствует овладение языковой, культурной, лингвокультурной и коммуникативной компетенциями.

Цель и длительность пребывания иностранных студентов не позволяют представить учебный материал в полном объеме: минимизация происходит с опорой на труды и рекомендации известных ученых и опыт преподавателей-практиков.

Практика показала, что достичь хороших результатов можно лишь в том случае, если учащимся будет предложена не разобренная, отрывочная и нерегулярная работа, а стройная, четкая, целостная система лингвокультурного и этнокоммуникативного материала.

Библиографический список

1. *Верецагин Е.М., Костомаров В.Г.* Язык и культура. М.: Русский язык, 2002. С. 26.
2. *Верецагин Е.М., Костомаров В.Г.* Страноведение в преподавании русского языка как иностранного. М.: Наука, 2001. С. 34.
3. *Карасик В.И.* Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. С. 178.
4. *Красных В.В.* Свой среди чужих: миф или реальность. М.: Гнозис, 2003. 341с.

5. Садохин А.П. Введение в теорию межкультурной коммуникации. М.: Высшая школа, 2005. С. 95.
6. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000. С. 27, 54.

References

1. Vereschagin E.M., Kostomarov V.G. Language and culture. M.: The Russian Language, 2002. P. 26.
 2. Vereschagin E.M., Kostomarov V.G. Country studies in teaching Russian as a foreign language. M.: Nauka, 2001. P. 34.
 3. Karasik V.I. A language circle: personality, concepts, discourse. Volgograd: Change, 2002. P. 178.
 4. Krasnykh V.V. At home among strangers: a myth or reality. M.: Gnosis, 2003. 341 p.
 5. Sadokhin A.P. Introduction to the theory of cross-cultural communication. M.: Higher school, 2005. P. 95.
 6. Ter-Minasova S.G. The language and cross-cultural communication. M.: Slovo, 2000. P. 27, 54.
-
-

КОНОНОВА З.А.

кандидат технических наук, кафедра информатики, информационных технологий и защиты информации, Липецкий государственный педагогический университет

E-mail: kononovazoy@gmail.com

БЕЛОЗЕРОВА Г.И.

кандидат педагогических наук, кафедра информатики, информационных технологий и защиты информации, Липецкий государственный педагогический университет

E-mail: bellgaliva@mail.ru

KONONOVA Z.A.

Candidate of Technics, Department of computer science, information technologies and protection of information, Lipetsk State Pedagogical University
E-mail: kononovazoy@gmail.com

BELOZEROWA G.I.

Candidate of Pedagogics, Department of computer science, information technologies and protection of information, Lipetsk State Pedagogical University
E-mail: bellgaliva@mail.ru

**АНАЛИЗ СЛОЖНЫХ ФУНКЦИЙ ШКОЛЬНОГО КУРСА МАТЕМАТИКИ
И ПОСТРОЕНИЕ ИХ ГРАФИКОВ ПРИ ПОМОЩИ ЭВМ**

**THE ANALYSIS OF COMPLEX FUNCTIONS OF SCHOOL MATHEMATICS COURSES
AND BUILDING THEIR SCHEDULES WITH THE HELP OF A COMPUTER**

В статье приводится способ анализа математических функций, изучаемых в дисциплине «Математика» общеобразовательных школ, при помощи компьютерных технологий. Рассмотрены общие подходы и модель решения типовых задач анализа и построения графиков функций, приведены рабочие формы. Обсуждены результаты расчетов.

Ключевые слова: информационные технологии, анализ функций, график функции, математическая модель.

The article presents a method of analysis of mathematical functions studied in the subject “Mathematics” in secondary schools, with the help of computer technology. The General approaches and the model for the solution of standard tasks of analysis and plotting of graphs of functions. Working forms are given. The results of the calculations are discussed.

Keyword: information technology, analysis of functions, graph functions, mathematics model.

Современное развитие электронно-вычислительной техники позволяет решать как разнообразные прикладные задачи, так и частные задачи, требующие приближённых вычислений, например, анализ функций. Мы не претендуем на применение данного способа решения для анализа ряда функций в курсе высшей математики. Но при подготовке студентов направления подготовки «Педагогическое образование» (профиль «Информатика и математика») это будет актуальным. Обоснуем это. В ЕГЭ по математике (профильный уровень), который ежегодно сдают около половины миллиона школьников, две задачи с кратким ответом (№12 и №7) относятся к теме начала математического анализа (6,3 % от 32 первичных баллов). Проверяемые умения при этом: уметь выполнять действия с функциями. Задача №12 традиционно самая сложная для школьников в этой части, содержит задание вычислить производную и определить интервалы монотонности функции, а затем одно из трех: нахождение точек экстремума функции, нахождение экстремумов функции, нахождение наибольшего и наименьшего значений функции. Технически все варианты решаются одинаково, выполняется формальный

алгоритм поиска точек экстремума. Исторически сложилось так, что в школе тема «Производная» изучается после изучения и построения графиков основных элементарных функций. Проблема понимания этой темы школьниками, на наш взгляд, ещё и в том, что выполняя поиск экстремума формально, школьники не понимают, зачем это делается. Обратим внимание на тот факт, что среди потенциальных абитуриентов технических вузов всех пяти групп (как показал кластерный анализ), разница доли решивших верно это задание и предыдущее задание (решение текстовой задачи) составляет не менее 20% [2]. Тогда как при решении второй задачи из этого же раздела начала математического анализа разница составляет только 10 % для всех кроме группы с высоким уровнем подготовки, ведь там используется не аналитический, а графический способ задания функции или производной [2]. При решении текстовой задачи школьник делает проверку и наглядно убеждается, что задачу он решил верно, модель построил правильно. Поиск точек экстремума при исследовании функции делается, в том числе, и для построения её графика. Но как раз реальных графиков сложных функций, и тем

более графиков производных сложных функций школьники практически никогда не строят в школьном курсе математики. И это естественно, ведь школьнику строить графики по точкам «вручную на бумаге» после проведения исследования функции в век информационных технологий нельзя. Таким образом, в руках нашего выпускника направления подготовки «Педагогическое образование» (профиль «Информатика и математика») должен быть, на наш взгляд, простой и привычный для него инструмент для построения графиков функций и производных, исследования функций, к использованию которого он будет способен привлечь школьников как на уроках информатики, так и математики. На наш взгляд повышение уровня подготовки школьников к решению задачи исследования функции можно достичь за счет: 1) использования наглядности графика функции, производных; 2) установления связей между дисциплинами «Информатика и ИКТ» и «Математика»; 3) опираясь на умения и желания школьников применять IT технологии в учебном процессе.

Статья посвящена анализу сложных функций, заданных как алгебраическое выражение, содержащее элементарные функции школьного курса математики. Мы исключили из анализа функций определение области допустимых значений аргумента, поскольку для школьников эта тема достаточно понятная. Пользователь может не искать область допустимых значений аргумента функции (ОДЗ) «вручную». В качестве исходных данных тогда можно взять интервал $[-100; 100]$ и шаг 0,1. После определения точек максимума и минимума можно сузить интервал и уменьшить шаг изменения аргумента. В программе проводится вычисление значений функции, первой и второй ее производных на заданном интервале аргумента, построение графиков этих зависимостей, нахождение точек экстремумов и перегибов.

Отличие рассматриваемого подхода расчета производных сложных функций от школьного подхода в том, что не используются формулы таблицы производных функций. Зато используется понятие производной, как предела приращения функции к приращению аргумента при приращении аргумента, стремящемся к нулю, если такой предел существует [1]. Таким образом, для приближенного вычисления производной в данной точке достаточно вычислить отношение приращения функции к приращению аргумента при заданной погрешности вычислений. Приращение функции – это разница между значением функции в данной точке и предыдущей. В программе вычислены значения функции при всех значениях аргумента на заданном интервале и записаны в массив данных. Современное развитие ЭВМ позволяет выполнять такие действия быстро с достаточно большим набором данных. Алгоритм расчета следующий:

$\text{Inc}(i);$
 $X[i] := X[i-1] + dx;$
 $Y[i] := \text{формула};$

Вывод значений аргумента и функции производится

как в табличном виде, так в графическом формате.

Так как заранее неизвестно количество итераций (i) в цикле, то имеет смысл применить цикл, условием выхода из которого является достижение аргументом конечного значения заданного интервала. По окончании вычислений получим общее число итераций, и для дальнейших расчетов достаточно будет пользоваться циклом с параметром, где последним значением параметра будет рассчитанное число итераций предыдущего цикла.

Теперь для расчета значений первой производной заданной функции достаточно выполнить простые алгебраические действия:

$$Y1[i] := (Y[i] - Y[i-1]) / dx; \quad \text{при условии } dx \rightarrow 0$$

Учтем, что расчет производной должен начинаться со второго значения функции, т.к. в противном случае нет ее нулевого, т.е. предыдущего значения. Все значения первой производной записываются в массив Y1.

Аналогично рассчитываются значения второй производной функции, которые также записываются в новый массив данных Y2:

$$Y2[i] := (Y1[i] - Y1[i-1]) / dx;$$

Результаты вычислений выводятся как в табличном, так и в графическом наглядном виде.

Определение экстремумов функции в программе отличается от аналитического способа поиска экстремумов. По определению, точки экстремумов находятся среди точек, в которых равна нулю первая производная (или таковая не существует). Обратим внимание, что второй случай рассматривается в школьной программе только для функций заданных графически и полагаем, может быть опущен при решении нашей задачи. Поскольку речь идет о вычислениях на ЭВМ с точностью, соответствующей используемому типу данных, то «попадание в ноль» будет маловероятно. Модуль значения производной будет приближаться к нулю, но точно нулю равняться не будет. Поэтому нужно сравнивать текущее значение функции с предыдущим и последующими значениями. Если текущее значение больше и последующего и предыдущего, то это точка максимума, если меньше – то точка минимума. Удобно записывать максимальные значения функции в один массив, а минимальные – в другой, в этом случае этими данными можно будет воспользоваться при поиске наибольшего и наименьшего значения функции.

При определении точек перегиба функции приравняем нулю вторую производную, заданной аналитически, мы заменяем проверку на изменение её знака:

$$(Y2[i] < 0 * Y2[i-1] > 0) \text{ или } (Y2[i] > 0 * Y2[i-1] < 0) \text{ или } (Y2[i] < 0 * Y2[i+1] > 0) \text{ или } (Y2[i] > 0 * Y2[i+1] < 0).$$

Как видно, алгоритм достаточно прост для понимания. Если у значений аргумента нет ограничений, то

интервал вычислений вводится произвольный, но надо помнить, что значения приращения аргумента dx и погрешности вычислений должны быть малыми, стремящимися к нулю.

В данной работе программирование осуществлялось в среде Delphi 2010 (Embarcadero), но среда или высокоуровневый язык программирования может быть любым, т.к. важнее составить алгоритм, позволяющий

правильно решить задачу. Именно поэтому в статье нет листинга компьютерной программы. Ниже приведены результаты вычислений в виде графиков и таблиц значений функций и её первых и вторых производных на разных интервалах аргумента (рис. 1-3). В качестве исходной функции выбрано задание №12 из демонстрационного варианта ЕГЭ по математике (профильный уровень) 2017 г [3].

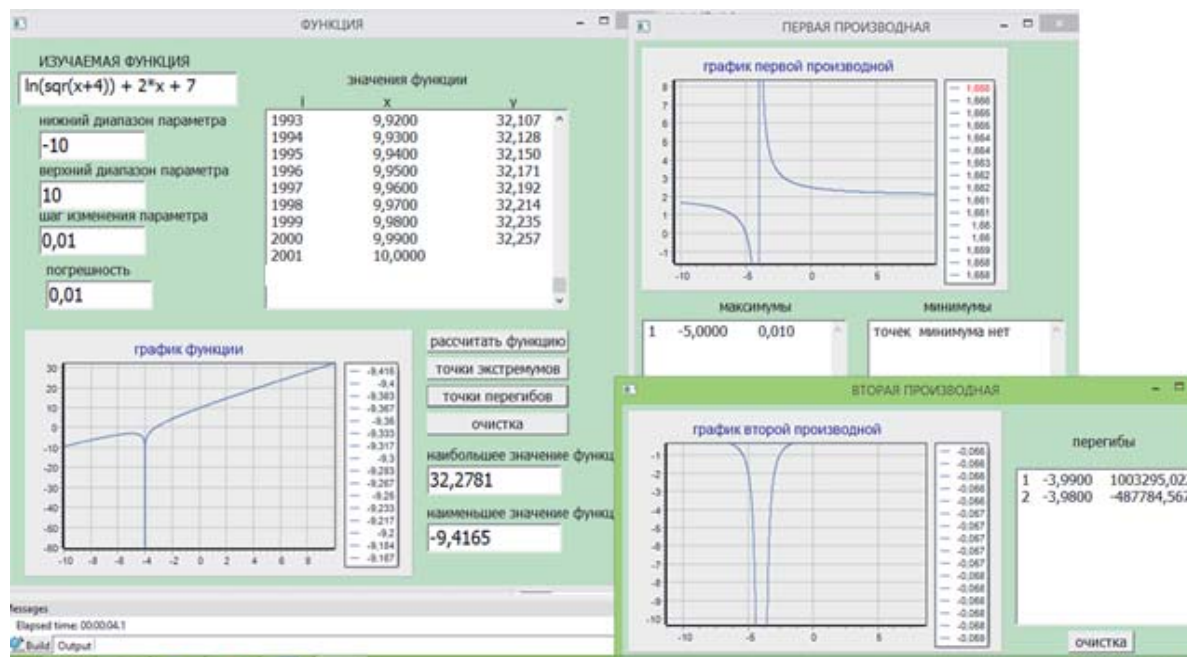


Рис. 1. Окно программы с выводом на экран значений и графиков функции, первой и второй производных на интервале аргумента $[-10.0, 10.0]$.

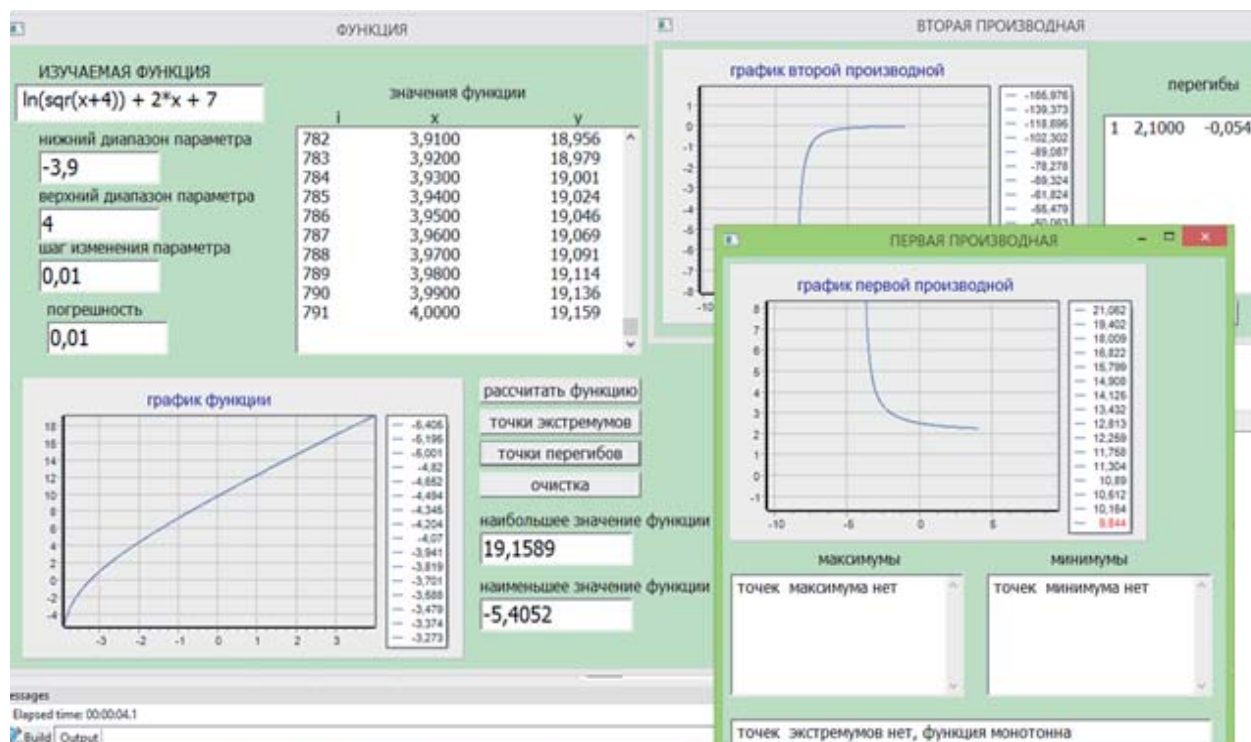


Рис. 2. Окно программы с выводом на экран значений и графиков функции, первой и второй производных на интервале аргумента $[-3.9, 4.0]$.

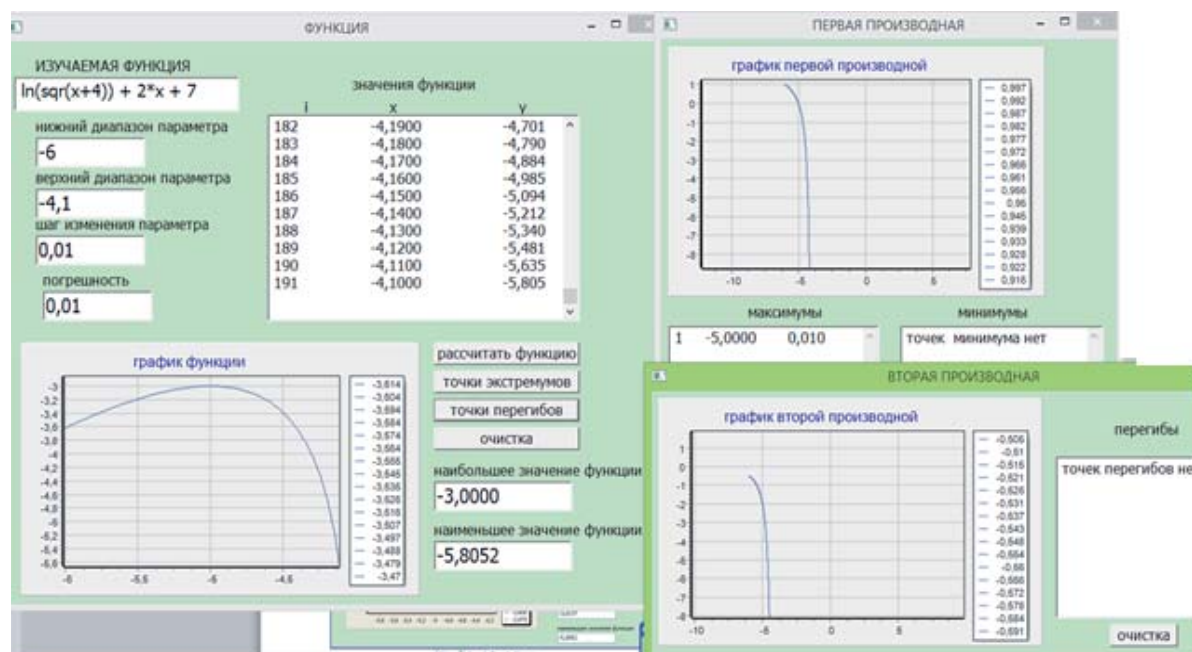


Рис. 3. Окно программы с выводом на экран значений и графиков функции, первой и второй производных на интервале аргумента $[-6.0, -4.1]$.

В процессе демонстрации работы программы следует наглядно показать, как именно может повлиять неправильный подход к подбору погрешности. Если она меньше шага приращения, то некоторые точки экстремумов или перегибов могут быть пропущены. И наоборот, количество точек экстремумов или перегибов может превышать их реальное количество, что можно увидеть из графиков первой и второй производных, если погрешность больше шага приращения.

В данной программе предусмотрены несколько демонстрационных вариантов функций. Программисту достаточно произвести несложные перестановки в коде и получить результаты анализа новой функции. В дальнейшем набор демонстрационных функций можно бу-

дет увеличить, если в этом будет необходимость.

Все приведенные выше результаты были получены при запуске программы на исполнение, менялись лишь диапазоны аргумента. Как видно, с программой удобно работать, разработаны простые и удобные интерфейсы. Выпускник направления подготовки «Педагогическое образование» (профиль «Информатика и математика») просто заменит одно математическое выражение другим в листинге программы. Научить школьников анализировать функцию в курсе информатики будет легче, когда они увидят наглядное решение самой сложной задач второго раздела ЕГЭ. Школьникам достаточно научиться правильно расставлять скобки в алгебраическом выражении и записывать стандартные функции.

Библиографический список

1. Кудрявцев В.А., Демидович Б.П. Краткий курс высшей математики. Издание седьмое, исправленное. М.: Наука. Главная редакция физико-математической литературы, 1989. 656 с.
2. Федеральный институт педагогических измерений <http://www.fipi.ru/sites/default/files/document/1441039556/matematika.pdf>
3. Федеральный институт педагогических измерений http://fipi.ru/documents?field_yesar_tid=20590&term_node_tid_depth=All&field_discipline_tid=24

References

1. Kudryavtsev V.A., Demidovich B.P. A brief course of higher mathematics. The seventh edition, corrected. M.: Nauka. Home edition of physical and mathematical literature, 1989. 656 p.
2. Federal Institute of pedagogical measurements <http://www.fipi.ru/sites/default/files/document/1441039556/matematika.pdf>
3. Federal Institute of pedagogical measurements <http://fipi.ru/documents>
4. ?field_yesar_tid=20590&term_node_tid_depth=All&field_discipline_tid=24

УДК 378.12.02: 371.212

UDC 378.12.02: 371.212

КОШЕЛЕВА А.О.

доктор педагогических наук, доцент, кафедра непрерывного обучения и новых образовательных технологий, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, сотрудник Академии ФСО РФ
E-mail: annrosel@mail.ru

СУХОРИКОВА А.А.

соискатель, кафедра непрерывного обучения и новых образовательных технологий, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, сотрудник Академии ФСО РФ
E-mail: annrosel@mail.ru

KOSHELEVA A.O.

Doctor of Pedagogics, Associate Professor, Department of continuous teaching and new educational technologies, Orel State University named after I.S. Turgenev, Stuffer of the Academy of the Federal Guard Service of the RF
E-mail: annrosel@mail.ru

SUHORUKOVA A.A.

Applicant, Department of continuing education and modern educational technologies, Orel State University named after I.S. Turgenev, Stuffer of the Academy of the Federal Guard Service of the RF
E-mail: annrosel@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВНЕДРЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТНО-ЦЕННОСТНОГО ПОДХОДА В ИНЖЕНЕРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE IMPLEMENTATION OF ACTIVITY-VALUE APPROACH IN ENGINEERING EDUCATION

В статье раскрыты проблемы реализации деятельностно-ценностного подхода в условиях подготовки будущих инженеров в ведомственном вузе. Авторы уделяют внимание содержанию педагогических условий (дидактико-развивающих, организационных, социально-личностных, моделирующих), необходимых для эффективной подготовки будущих специалистов, а также компонентам педагогической авторской модели, обеспечивающей овладение обучающимися в вузе методами решения деятельностно-ценностных задач.

Ключевые слова: деятельностно-ценностный подход, ведомственный вуз, будущие специалисты-инженеры.

The article deals with problems of implementation of activity-value approach in terms of training future engineers in the departmental university. The authors pay attention to the content of pedagogical conditions (didactic, developmental, organizational, social, personal and modeling) necessary for the effective training of future specialists, as well as components of pedagogical author's model, providing mastering by students methods of solving activity-value tasks at the university .

Keywords: activity-value approach, a departmental institution, future specialists-engineers.

Учение становится деятельностью только тогда, когда в нем есть важнейшие признаки деятельности (труда) – цель, усилия, результаты. Результатом учебного труда является научное мышление.
В.А. Сухомлинский

Тенденции развития современного российского общества свидетельствуют о том, что к выпускникам ведомственных вузов технического профиля предъявляются требования, предполагающие подготовку высококвалифицированных, мобильных в профессиональной сфере специалистов, готовых к решению сложных задач с применением новейшей техники и технологий. Грандиозные изменения в сфере отечественного образования отразились на образовательных стандартах, реализуемых в ведомственных вузах. Компетентностный подход, став ведущим в высшем образовании, предопределил задачи педаго-

гов по формированию профессиональных компетенций обучающихся [2]. Вместе с тем, еще большую актуальность приобрел и деятельностно-ценностный подход в обучении специалистов различных специальностей и специализаций технического профиля. Это обосновано, прежде всего, основными задачами развития отечественного инженерного образования, которые определены в Концепции Федеральной целевой программы (ФЦП) развития образования на 2016–2020 гг.: формирование *человеческого потенциала* и повышение конкурентоспособности выпускников вузов, привлечение будущих специалистов, бакалавров, магистров к *научно-образовательной и творческой деятельности*. Преподавателям технических вузов важно сформировать у обучающихся творческий подход к решению профессиональных задач у специалистов технических специальностей, так как в условиях информационного общества от успешности их деятельности зависит не только экономическое могущество, но и безопасность страны.

Стране нужны инженеры, способные к техническому творчеству, ответственные за принятие решений, умеющие грамотно использовать информационные технологии и новейшую технику.

В связи с этим, на взгляд авторов статьи, в высшей военной инженерной школе особое внимание должно быть уделено преподавательским составом *деятельностно-ценностному подходу* в обучении будущих специалистов. Деятельностно-ценностный подход рассматривается авторами статьи в единстве личностного и деятельностного компонентов образовательного процесса. Он предполагает опору на личностные качества будущего специалиста, направленность личности и её ценностные ориентации, жизненные планы, сформировавшиеся установки, доминирующие мотивы будущей профессиональной деятельности и поведения.

Основы *деятельностно-ценностного подхода* в подготовке будущих специалистов были заложены известными отечественными психологами Б.Г. Ананьевым, Л. С. Выготским, А. Н. Леонтьевым, С. Л. Рубинштейном, рассматривавшие личность как субъект деятельности, который сам, формируясь в деятельности и в общении с другими людьми, определяет характер этой деятельности и общения. Важно, что все психические процессы, свойства и состояния личности рассматриваются учеными-психологами как принадлежащие конкретному человеку, как некие производные, зависящие от индивидуального и общественного бытия человека, определяющиеся его закономерностями. При реализации деятельностно-ценностного подхода реализуются как минимум два компонента: личностный и деятельностный.

Личностный компонент, реализуемый при деятельностно-ценностном подходе в условиях подготовки специалистов в высшей школе, отражает то, что в образовательной среде вуза профессорско-преподавательским составом максимально учитываются индивидуально-психологические особенности обучающихся, уровень развития у них способностей к будущей профессиональной деятельности. Учет осуществляется через содержание и форму самих учебных заданий, через характер общения между преподавателями и будущими специалистами. Адресованные обучающемуся вопросы, замечания, задания, в условиях личностно-деятельностного подхода в вузе стимулируют его личностную, интеллектуальную активность, поддерживают и направляют его учебную и исследовательскую деятельность.

В качестве второго аспекта рассматриваемого подхода в обучении будущих инженеров выступает его деятельностный компонент, играющий важную роль в формировании профессиональных компетенций личности. Известно, что, по С.Л. Рубинштейну, деятельность – это форма активного целенаправленного взаимодействия человека с окружающим миром (включая и других людей), отвечающего вызвавшей это взаимодействие потребности, как «нужде», «необходимости» в чем-либо [4].

Деятельностно-ценностный подход в подготовке будущих военных инженеров, отвечающий потребностям современного общества, предполагает четкую организацию образовательного процесса в вузе, направленного на реализацию компетентностного подхода и решение конкретных познавательных, исследовательских, специальных, проектировочных и иных задач, а также на формирование профессиональных ценностей будущего инженера [4].

Необходимо отметить, что при изучении технических дисциплин в вузе важно развивать личностные и профессионально важные качества обучающихся посредством погружения их в основы профессиональной деятельности и участия будущих инженеров в практической деятельности, максимально приближенной к реальной производственной обстановке.

При изучении технических дисциплин в вузе невозможно обойти *моделирование* как форму получения профессионального знания [3]. Путем формирования педагогом имитационных моделей изучаемых явлений можно обеспечить как формирование новых алгоритмов и форм действий, так и развивать ранее приобретенные. Так, например, при выполнении проектных заданий обучающимся предлагается использовать имитационные модели, сформированные для различных этапов того или иного проекта по изучаемой дисциплине.

В результате выполнения проекта будущий инженер будет нацелен на проведение анализа проблемной ситуации, разработку авторской модели изучаемого процесса. В результате выполнения проекта он будет иметь точное представление о последовательности действий, приводящих его к необходимому итогу, решению профессиональной задачи. Преподавателю же необходимо отслеживать рефлексивную деятельность обучающихся [1].

К педагогическим условиям, необходимым для успешного внедрения деятельностно-ценностного подхода в подготовку технических специалистов, можно отнести: *дидактико-развивающие, организационные, социально-личностные, моделирующие*.

Что касается *дидактико-развивающих условий*, то они при деятельностно-ценностном подходе должны ориентировать преподавателя вуза на соблюдение баланса между учебной и внеучебной формами обучения, определение видов рефлексивных действий обучающихся и анализ участия будущих инженеров во внеаудиторной деятельности, направленной на формирование профессиональной культуры и общекультурных компетенций (участие в дискуссиях, викторинах, деловых играх, конкурсах, олимпиадах по технической тематике). Основу дидактико-развивающих условий составляют электронные учебно-методические комплексы дисциплин (УМКД), состоящие из теоретического, практического и контрольного блоков, разрабатываемых преподавательским составом кафедр.

Теоретический блок УМКД подразумевает подготовку и дальнейшее внедрение в образовательный процесс электронных изданий учебного назначения,

перечней соответствующей «профессиональной» литературы, планов проведения занятий (лекции, практические занятия, семинары, лабораторные работы и др.).

Практический блок УМКД подразумевает наличие комплекса исследовательских или лабораторных работ с использованием имитационных моделей случайных и детерминированных случайных физических процессов, а также осуществление малых форм исследовательской деятельности (опыты и др.). Данный блок содержит подробное описание лабораторных или исследовательских работ с необходимыми ссылками на разделы изучаемого курса дисциплин. В описание лабораторных работ должны быть включены сведения об используемом оборудовании и программно-аппаратном обеспечении, задания, указана форма представления результатов.

Практические работы, включая эксперименты и расчеты при курсовом проектировании, выполняются при использовании имитационных моделей физических процессов, что позволяет обучающемуся выполнять необходимые исследования пошагово, планомерно, осознавая важность изучаемого материала для успешной профессиональной деятельности. Можно сказать, что изучая такие модели, обучающийся находится в виртуальной лаборатории, оснащенной компьютерной техникой и программными продуктами, имитирующими изучаемые физические процессы. Для такой лаборатории свойственно использование программных продуктов, направленных на моделирование и изучение процессов, но также могут активно использоваться математические пакеты, различные программы оптимизации, базы данных и другие компоненты информационного обеспечения. Отметим, что для изучения различных характеристик, а также динамики изменения физических процессов чаще всего применяется программное обеспечение в формате типа MathCAD, MathLAB и т.п.

Контрольный блок формируется на базе основных требований Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования и может включать в себя вопросы входящего, текущего, промежуточного и итогового контроля. По результатам входящего контроля обучающемуся предлагается алгоритм или проект последующей деятельности, направленный на последовательное формирование профессиональных компетенций путем прохождения различных ступеней изучения дисциплин технического профиля.

Электронные дидактические комплексы позволяют создавать обучающемуся информационно-обучающую среду, дающую возможность выполнять необходимые функции пользовательского интерфейса, доступа к индивидуальному графику освоения дисциплины, содержащему отчетность по этапам освоения методов решения деятельностно-ценностных задач [1].

Учет преподавателем *организационных условий* при деятельностно-ценностном подходе в подготовке будущих специалистов предполагает создание на занятиях и во внеаудиторной деятельности информационно-коммуникационной среды, возможностей применения информационных технологий,

изучения физических процессов с использованием современных технологий.

Социально-личностные условия реализации деятельностно-ценностного подхода в обучении будущих инженеров обеспечат решение задач по формированию общекультурных компетенций обучающихся и профессионально важных личностных качеств.

Моделирующие условия позволят с учетом совокупности учебных материалов по циклу изучаемых технических дисциплин в вузе (учебных пособий, монографий, программ для ЭВМ обучающего и контролирующего характера) смоделировать предстоящую профессиональную деятельность, которая найдет отражение в научно-исследовательской работе обучающихся под руководством преподавателя [3]. Обучающемуся предоставляется возможность не только творчески участвовать в процессе моделирования профессиональной деятельности, закреплять свои знания, но и осуществлять самоконтроль по освоению учебных материалов, программ, модулей. Тематический модуль, как правило, дополняется соответствующей спецификацией, включает список терминов, специфичных для данной предметной области и используемых символических обозначений величин. К модулю могут прикрепляться файлы, содержащие заготовки отчетов, задания и примеры выполнения соответствующих профессионально-ориентированных задач.

Вузовская практика показывает, что педагогическими условиями эффективного внедрения деятельностно-ценностного подхода в подготовку технических специалистов являются следующие:

- ценностные основания преподавания технических дисциплин в вузе;
- распространение педагогических инноваций внутри вуза;
- применение профессионально-ориентированных технологий;
- гласность и доступность экспериментальной образовательной деятельности;
- изучение передового (инновационного) педагогического опыта;
- укрепление материально-технической базы вуза;
- проведение мастер-классов для преподавательского состава вуза;
- обновление УМКД по преподаваемым дисциплинам технического профиля.

Реализация вышеперечисленных педагогических условий обеспечит решение задач по качеству обучения и внедрения в образовательный процесс деятельностно-ценностного подхода (рис. 1).

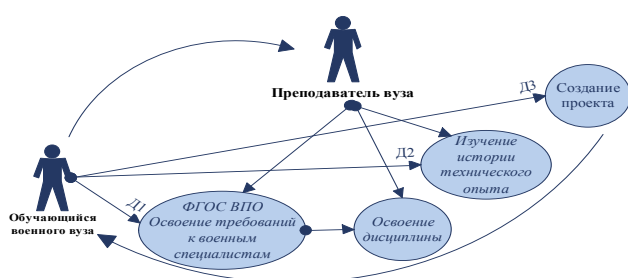


Рис. 1. Реализация деятельностно-ценностного подхода в обучении будущих военных инженеров.

В качестве основы для методики моделирования образовательной среды вуза нами был избран метод знаково-функционального (векторного) моделирования,

предложенный исследователем В. А. Ясвиним. Один из векторов реализации деятельностно-ценностного подхода обеспечивает развитие гармоничной, нравственно совершенной, социально активной, компетентной, ответственной и саморазвивающейся личности будущего специалиста, обучающегося в вузе. Другой вектор обеспечивает трансформацию познавательной деятельности в профессиональную с устойчивыми мотивами, целями, ценностными ориентациями. Данные векторы находят отражение в педагогической модели, успешно реализованной автором статьи Сухоруковой А.А. в образовательный процесс вуза, с целью внедрения деятельностно-ценностного подхода в подготовке будущих инженеров (рис. 2).

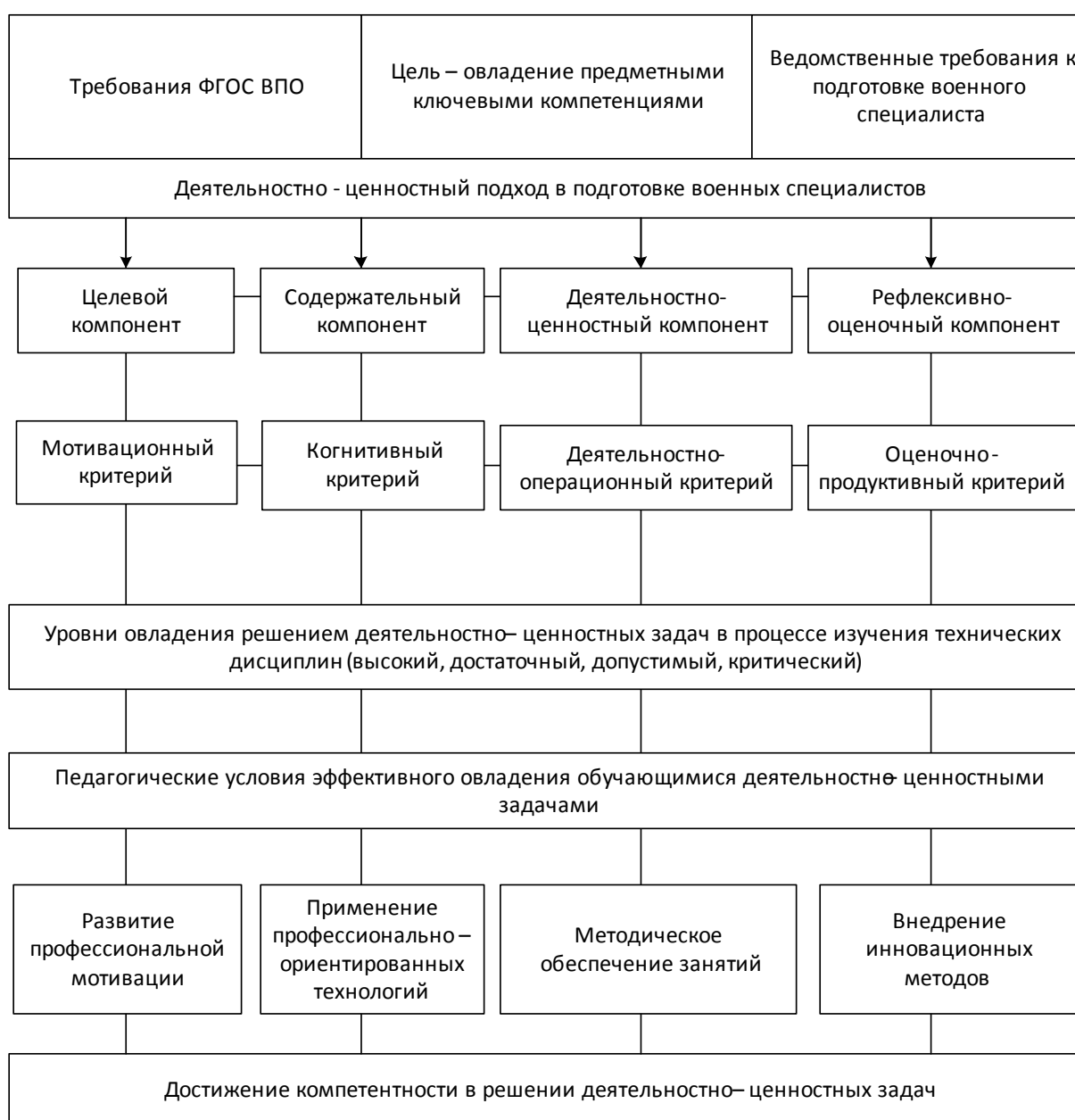


Рис. 2. Педагогическая модель реализации деятельностно-ценностного подхода в обучении будущих инженеров.

Целевой блок педагогической модели содержит требования ФГОС ВПО и ведомственные требования, предъявляемые к подготовке будущих специалистов-инженеров. Он призван обеспечить социальный заказ российского общества на подготовку высококвалифицированных инженерных кадров, разработать цели и задачи обучения будущих специалистов, обеспечить высокий уровень мотивации личности к будущей профессиональной деятельности.

Содержательный блок, представленный в педагогической модели, содержит методы, формы, средства, с помощью которых преподаватель реализует деятельностно-ценностный подход в обучении будущих специалистов. Данный блок обеспечивает решение педагогических задач по когнитивному критерию.

Основной блок, характеризующий деятельностно-ценностный критерий, раскрывает суть технологии преподавания технических дисциплин в ведомственном вузе, обеспечивающей сформированность профессиональных компетенций у будущих инженеров.

Коррекционный блок (оценочно-продуктивный критерий) нацелен на диагностику и коррекцию сформированности профессиональных компетенций у обучающихся в результате применения преподавателем деятельностно-ценностного подхода в обучении. Этот блок предполагает использование диагностических методик, необходимого инструментария, проведение мониторинга знаний обучающихся на разных этапах внедрения педагогической модели, обеспечивающей овладение обучающимися в ведомственном вузе методами решения деятельностно-ценностных задач.

Таким образом, становятся все более очевидными ограниченные возможности традиционных подходов, в основном нацеленных на реализацию принципа получения обучающимся в вузе фундаментальных базовых знаний. Практическая составляющая обучения будущих инженеров получает новый вектор развития в современных условиях развития науки и техники, а деятельностно-ценностный подход играет ведущую роль в подготовке специалистов технического профиля.

Библиографический список

1. Воронова О. Е. Через инновации – к новому качеству подготовки специалистов // Высшее образование в России. 2009. № 1. С. 73–76.
2. Кошелева А.О. Электронное обучение в высшем образовательном заведении на основе синергетического подхода // Психология образования в поликультурном пространстве. 2016. Том 2 (№ 34). С. 120–126.
3. Осипенко С. А. Теоретические предпосылки формирования дивергентного мышления в высшей школе // Сб.: Направленность на саморазвитие и самосовершенствование. Сборник научных статей: Челябинск, 2004. С. 133–137.
4. Развитие способностей магистрантов к научно-исследовательской деятельности : монография / А.О. Кошелева, Е.А. Кошелева и др.; под общ. ред. А. О. Кошелевой. Елец: ЕГУ им. И. А. Бунина, 2014. 92 с.

References

1. Voronova O.E. Through innovations - a new quality of training specialists // Higher education in Russia. 2009. № 1. Pp. 73-76.
2. Kosheleva A.O. E-learning in higher educational institution on the basis of a synergistic approach // Psychology education in a multicultural space. 2016. Volume 2 (number 34). Pp. 120-126.
3. Osipenko S.A. Theoretical prerequisites for the formation of divergent thinking in high school // Collection . Focus on self-development and self-improvement. Collection of articles: Chelyabinsk, 2004. Pp. 133-137.
4. Development of abilities of undergraduates in research activity: Monograph / A.O. Kosheleva, E.A. Koshelev, etc .; under the general edition of A.O. Kosheleva. - Elets: ESU named after I.A. Bunin, 2014. 92 p.

УДК 378.147.31

UDC 378.147.31

КУРАКИНА И.И.

аспирант, кафедра теории и методики профессионального образования, Высшая школа народных искусств (Санкт-Петербург)
E-mail: ladybug90@yandex.ru

KURAKINA I.I.

Graduate student, Department of theory and methodic of professional education, High School of Folk Arts (St. Petersburg)
E-mail: ladybug90@yandex.ru

**К ВОПРОСУ О СОДЕРЖАНИИ КУРСА ТРАДИЦИОННОГО ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА
В ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА**

**TO THE QUESTION ABOUT THE CONTENT OF THE COURSE OF TRADITIONAL APPLIED ART
IN THE EDUCATION OF BACHELORS OF APPLIED AND DECORATIVE ART**

В результате исследования истории существования народных промыслов выделены четыре основных тенденции формирования и развития традиционного прикладного искусства и его видов. Эти тенденции позволяют структурировать содержание курса традиционного прикладного искусства с целью формирования общекультурных и профессиональных компетенций, связанных с научно-исследовательской деятельностью бакалавров декоративно-прикладного искусства.

Ключевые слова: традиционное прикладное искусство, народное искусство, бакалавры, общекультурные компетенции, профессиональные компетенции.

The four main trends of formation and development of traditional applied art and its types were identified as the result of the study of the history of crafts. These trends allow to structure the content of the course of traditional applied art with the aim of forming common cultural and professional competences connected with the research activity of bachelors of applied and decorative art.

Keywords: traditional applied art, folk art, bachelors, common cultural competences, professional competences.

Традиционное прикладное искусство (народное искусство) – особый тип художественного творчества, связанный с созидательной силой коллективного начала, заключенный в культурно-исторической памяти и преемственности традиций, являющихся главной движущей силой, регулятором уровня ценностей, важных для жизни народа.

Современное состояние различных видов традиционного прикладного искусства России характеризуется рядом проблем, среди которых одну из ключевых позиций занимает вопрос профессиональной подготовки будущих художников.

В настоящий момент философия образования в логике новой образовательной парадигмы декларирует в качестве приоритета подготовки в системе высшего образования формирование единства профессиональных, общепрофессиональных, общекультурных компетенций. Это обусловлено тем, что общепрофессиональные компетенции, наравне с общекультурными, обеспечивают выпускнику возможность наиболее полной реализации собственного профессионального и человеческого капитала.

Современная педагогическая наука видит серьезную проблему в усиленном внимании ученых и практиков к формированию профессиональных компетенций только в сфере исполнительского мастерства. Несомненно,

данные компетенции являются основой подготовки будущего художника. Вместе с тем очевидно, что вызовы времени предъявляют и другие требования к выпускнику вуза. Прежде всего, общество и производство нуждаются в специалистах, гармонично сочетающих владение специальностью, осознание особенностей и нюансов будущей работы с наличием широкого культурного поля, знанием истории и теории традиционного прикладного искусства, способностью ориентироваться в тенденциях его развития и проблемах. Именно владение профессиональными умениями в конкретной области при сформированности общекультурных компетенций, навыков научно-исследовательской работы способны обеспечить конкурентоспособность и высокую степень социальной адаптивности бакалавров.

Таким образом, при выявленной необходимости формирования общекультурных и профессиональных компетенций, связанных с научно-исследовательской деятельностью, не в полной мере задействованы педагогические механизмы и конкретные технологии реализации задач в образовательной деятельности. Для преодоления сложившейся ситуации представляется целесообразным разработать содержание обучения бакалавров (будущих художников традиционного прикладного искусства) истории и теории народного искусства. При этом важно структурировать преподава-

емый теоретический материал так, чтобы сформировать у студентов целостное представление о закономерностях возникновения и развития конкретных видов традиционного прикладного искусства.

С этой целью выделим четыре основные *тенденции* в развитии народного искусства:

- каждый вид народного искусства в той или иной степени проходит четыре основные формы бытования (будут проанализированы ниже); большая часть видов настоящего времени представлена в форме народных художественных промыслов [6];
- большинство народных промыслов первоначально имело повсеместное распространение. Со временем за разными регионами закрепляются отдельные промыслы, и в их названии фиксируется региональная принадлежность: вологодское кружевоплетение, мстерская белая гладь, ростовская финифть и др.;
- возникновение и распространение некоторых видов традиционного прикладного искусства было во многом обусловлено религиозным культом, церковной жизнью;
- в произведениях традиционного прикладного искусства, изначально создаваемых с утилитарной целью, постепенно начинает преобладать символическая (эстетическая) функция.

Первая тенденция позволяет наметить и проанализировать ключевые векторы и этапы исторического развития народного искусства в целом, без выявления особенностей формирования его конкретных видов. Для раскрытия сущности этой тенденции необходимо обратиться к концепции развития народного искусства, разработанной М.А. Некрасовой, в которой исследователь выделяет четыре основные формы его бытования [6]. Принадлежность к одной из форм определяет специфику и способы передачи художественно-стилистических традиций, секретов технологий.

Первая форма – *народное искусство, не вычлененное из традиционного жизненного уклада* и связанное с удовлетворением внутренней необходимости семьи, деревни, села. Эта форма развивается на основе передачи технологических и стилистических особенностей от мастера к мастеру. Вторая – *творчество единичных народных мастеров, сохраняющих коллективный художественный опыт традиции*, типичная для российских деревень. Третья – *коллективное творчество, развивающееся стихийно на основе местной культурной традиции* и преследующее цель сбыта изделий. Четвертая форма – *промысел с организованными мастерскими, необходимым оборудованием и школами для подготовки новых кадров*. В современном социуме народное искусство представлено преимущественно четвертой формой бытования – народными промыслами [6].

Соотнесенность основных этапов развития народного искусства и форм его бытования представлены в таблице 1.

Таким образом, историко-генетический анализ развития народного искусства подтверждает первую тенденцию: *с момента своего возникновения и до ру-*

бежа XIX – XX вв. все виды народного искусства прошли три формы бытования. Одновременно происходит *регионализация промыслов и признание исторически сложившихся центров* в Вологде, Палехе, Мстере, Ельце, Балахне, Холмогорах и др. Расширяется функциональное предназначение изделий, их ассортимент; превалирует ориентация на светского потребителя; складывается органичное единство утилитарной и символических компонент произведений народного искусства.

В XX веке пути развития народного искусства определяются единой государственной политикой, направленной на укрепление позиций четвертой приоритетной формы его бытования – народные художественные промыслы.

Анализ трех других тенденций развития народного искусства, предполагает изучение их специфики на примере возникновения отдельных видов традиционного прикладного искусства в регионах, позволяющих раскрыть их наиболее отчетливо.

Типическими для понимания сущности второй тенденции – *складывания центров конкретных видов промыслов* – является процесс формирования региональных очагов художественной вышивки и художественного кружевоплетения.

Вышивка – один из наиболее древних способов декоративного оформления ткани. Археологические находки и письменные указания являются свидетельством повсеместного распространения художественной вышивки. Исследования Г.С. Масловой содержат указания на ранние памятники вышивки, датируемые X–XIII вв. (образцы новгородского, московского, смоленского шитья).

В источниках XVI–XVII вв. встречаются упоминания о многочисленных вышитых предметах разных социальных слоев. Полотенца, рубахи являлись непременными атрибутами жизни любого человека. В этот период искусство вышивания достигло высокого уровня, получило развитие лицевое и орнаментальное шитье (золотом, шелком, жемчугом) предметов церковного обихода (облачений, пелен, плащаниц).

В XVIII – XIX вв. определяются регионы, специализирующиеся на конкретных видах вышивки, – впоследствии основа формирования промысла. Важно выделить факторы, которые, наиболее вероятно, могли оказать влияние на становление этих центров. К ним можно отнести: наличие навыков художественной вышивки у населения; близость мастерских помещичьих усадеб, монастырей, которые традиционно являлись источником распространения особых техник вышивки (золотное шитье, белая гладь и др.); географическое положение, наличие торговых путей, рынков сырья и сбыта продукции.

По свидетельству исследователя XIX века С.А. Давыдовой, в Ямской слободе Торжка среди жен ямщиков получает распространение золотое шитье, ориентированное на вкусы и потребности богатых горожан. Расцвет отрасли приходится на середину XIX столетия, когда изделия золотошвей стали широко известны в городах и столице.

Таблица 1.

Основные этапы развития народного искусства

Этап развития народного искусства	Характеристика этапа
Первый этап: VI – XVI вв.	Домашнее производство. Характерной особенностью этого периода является изготовление изделий для собственного пользования. Домашнее производство просуществовало как основное до XVI века.
Второй этап XVI – XVII вв.	Кустарная промышленность – производство на продажу изделий в свободное от хозяйственных земледельческих занятий время – постепенно вытесняет домашнее производство. Примером таких кустарных промыслов являются игрушечный, художественной резьбы по дереву и кости в Троице-Сергиевом монастыре, усольской эмали в Сольвычегодске и косторезном в Холмогорах. В.С. Воронов отмечал, что период жизни крестьянского искусства XVIII – XIX вв. характеризуется специализацией крестьянского ремесла [2, с. 110]. В XIX веке значительное место в кустарной промышленности занимали художественные промыслы: ткачество, производства кружевное, гончарное, серебряных изделий с чернью и без черни, иконопись. Их основу составлял уникальный ручной труд и высокое исполнительское мастерство, что позволяло сохранять художественно-технологические традиции на протяжении длительного периода времени.
Третий этап Конец XIX – начало XX вв.	Машинное производство, при котором фабричные товары вытесняют продукцию кустарных промыслов. Изделия, изготовленные фабричным способом, уступали кустарным: были ниже по качеству и художественной образности. Однако, несмотря на тенденцию общего падения художественного уровня произведений, кустарная промышленность не исчезла и продолжала существовать, наравне с домашним производством. Именно они стали основой для развития народных художественных промыслов в советский период. Важной характеристикой третьего этапа истории бытования промыслов является начало формирования научного интереса к проблеме изучения традиций и сохранения памятников народного искусства, которое стало восприниматься как самобытная часть национальной культуры. Это подтверждают исследования В.В. Стасова, И.Я. Билибина, Н.В. Султанова, В.В. Суслова, П.И. Савваитова, И.А. Голышева, С.А. Давыдовой, графа А.А. Бобринского. Особое внимание было уделено собиранию образов женского рукоделия: Н.Л. Шабельская сохранила народные костюмы разных губерний, М.К. Тенишева основала в Смоленске музей «Русская старина», представлявший произведения ткачества и вышивки, народной керамики, резьбы по дереву.
Четвертый этап XX век	Принципиально новый исторический этап в развитии народного искусства России – объединение всех народных художественных промыслов в отрасль художественной промышленности. В первые годы советской власти были предприняты шаги по улучшению экономического положения художественных промыслов – организация артелей и производственных объединений кустарей. Значительную роль в реорганизации центров художественных промыслов сыграла деятельность Кустарного музея в Москве. При музее были открыты экспериментальные мастерские, на базе которых был создан Научно-экспериментальный кустарный институт (1931 г.), позднее – Научно-исследовательский институт художественной промышленности (НИИХП). В научной литературе деятельность НИИХП оценивается неоднозначно. Так, М.А. Некрасова подчеркивает негативное влияние деятельности института, поскольку плановое внедрение образцов нарушало органичное бытование традиции, ломало исторически сформированную структуру промысла [5, с. 15]. Вместе с тем, нельзя не отметить, что именно благодаря работе института многие центры народного искусства удалось сохранить (например, развить технику владимирских верхошов в мстерской вышивке; возродить Гжель в послевоенный период). Великая Отечественная война прервала работу музея и института, но комплекс мероприятий государственной поддержки позволил сберечь уникальные промыслы в тяжелейшие военные годы. С конца 1950-х гг. предприятия народных художественных промыслов интенсивно развиваются. Этому способствовали и правительственные постановления, предусматривающие меры по расширению ассортимента, увеличению выпуска произведений, совершенствованию творческой работы на предприятиях и подготовке художников и мастеров для художественных промыслов. Важную роль в развитии народных художественных промыслов сыграли сотрудники НИИХП: например, возрождение городецкой росписи связано с именами искусствоведа В.М. Вишневской, художниц Е.И. Воронцовой и А.В. Бабаевой. В 1970-е с целью усиления образной выразительности изделий народных промыслов происходил процесс изучения художественного наследия, восстановление забытых приемов обработки материалов, для чего организовывались научные экспедиции сотрудниками НИИХП. Признанием самоценности традиционного прикладного искусства стало открытие Всероссийского музея декоративно-прикладного и народного искусства в Москве. Заинтересованность государства в развитии народных художественных промыслов, их поддержка проявилась в функционировании к началу 1990-х гг. примерно 500 государственных специализированных предприятий.
Пятый этап Рубеж XX – XXI вв.	Обусловлен кризисной ситуацией. Оказавшись в начале перестройки вне сферы внимания и поддержки федеральных властей, предприятия стали терять объемы производства, были признаны банкротами или приватизированы и перешли на выпуск изделий низкого художественного уровня. Это привело к массовому вытеснению подлинных произведений народных промыслов с их трудоемкими технологиями, ориентации на китчевые сувениры. Характеризуя современный этап развития народного искусства, можно говорить об осознании необходимости формирования государственной стратегии сохранения и развития народного искусства, совершенствовании системы профессионального образования в этой области.

Реформа 1861 г. способствовала увеличению производства вышивки строчкой, гладью и тамбуром. Развиваются крестецкая строчка (Крестцы, Новгородская губ.), ивановская строчка (сл. Холуй, Владимирская губ.), мстерская белая гладь (сл. Мстера, Владимирская губ.). Ассортимент изделий – постельное и дамское белье – удовлетворял вкусам горожан. Промысел получил распространение и в Ярославской (ярославская строчка), Нижегородской (нижегородский гипюр) губерниях [4].

Во второй половине XIX века сформировались не только центры художественной вышивки, но и художественные школы в этих регионах со своими техниками, традициями и стилистическими особенностями. К таким центрам женского рукоделия также можно отнести Вологодскую и Рязанскую губернии. Для Вологды, Великого Устюга и Сольвычегодска характерна вышивка белой строчкой («вологодские стекла», «шов по письму»). В начале XX века при участии помещицы М.А. Новосельцевой в г. Кадом Рязанской губернии как промысел формируется вид ажурной вышивки по сетке («кадомский вениз»).

Изучение истории развития художественной вышивки позволяет сделать вывод, что первоначально она была повсеместно распространена в качестве домашнего крестьянского занятия, но в XIX веке на территории России сформировались центры, сохраняющие традиции художественной вышивки сегодня.

Кружевоплетение является вторым по распространению женским промыслом после вышивки. Первое упоминание о кружеве встречается в Ипатьевской летописи (1252 г.), при описании одежды князя Даниила Галицкого. Сохранившиеся образцы XV века из Троице-Сергиевой лавры – свидетельство развития этого рукоделия в Древней Руси [3].

Как необходимое домашнее ремесло, кружевоплетение существует в крестьянском быту с XVI – XVII вв., но лишь в XIX веке оно выделяется в промысел. В тот период в России насчитывалось более десяти центров, среди которых Вологда, Рязань, Кириши, Елец, Белев, Балахна. Как и в вышивке, формирование кружевных промыслов было обусловлено не только художественно-стилистическим своеобразием и качеством произведений, отвечавшим вкусам потребителей, но и географическим положением регионов, налаженными торговыми и культурными связями. Проанализируем становление наиболее крупных.

В начале XIX в. в Ельце возникает кружевное производство, которое к концу столетия по объему занимало первое место в России. Такой интерес обусловлен модой на кружевные предметы одежды, распространившейся в 1880-1890-е гг. Востребованность многопарного и цепного елецкого кружева связана с его художественно-стилистическими и техническими особенностями: обилием сквозных элементов, мелкими ячейками фонов и тонкой, рельефной сканью, которые придавали кружеву легкость и изысканность. Своим развитием промысел обязан, прежде всего, уникально-

му мастерству кружевниц, которые легко перенимали и выплетали новый «манер» (узор). Одним из нововведений стало тонкое бельевое кружево, т.н. «русский валансесен», которое выполнялось также и в Мценском уезде Орловской губернии [9].

Вологодское кружево известно с XVIII в., но широкое распространение в губернии оно получило к концу XIX столетия, чему способствовали кружевницы мать и дочь А.П. и С.П. Брянцевы, обучавшие девушек. Разнообразие художественных приемов и ассортимента отвечало модным тенденциям. К началу XX в. этот вид традиционного прикладного искусства становится крупным промыслом. По сохранившимся сведениям, к 1913 году число кружевниц достигало почти сорока тысяч, а их изделия сбывал вологодский кустарный комитет [7].

Во второй половине XIX века один из крупнейших и оригинальных кружевных промыслов развился в Балахне – третьем по численности населения городе губернии после Нижнего Новгорода и Арзамаса. На его формирование и стилистические особенности произведений оказала влияние Макарьевская ярмарка – источник сырья и высококачественных образцов западноевропейского кружева в XVI–нач. XX вв. Соответственно, и кружева местного производства находили на ней сбыт: поставлялись в города России и за границу – Париж, Лондон, Вену. Особую известность этот центр приобрел благодаря изготовлению изделий в многопарной технике плетения («балахонский манер») из шелка.

Кружевоплетение в Вятской губернии было распространено в пяти уездах. В XIX веке оно было сосредоточено, главным образом, в слободе Кукарка – торговом и культурном центре северо-восточной части губернии. Первые печатные сведения о кукарских кружевах датируются 1849 годом, а уже в 1870-х гг. выплетенные изделия для украшения костюма и белья экспонируются на выставках и экспортируются. Таким образом, кружевоплетение становится основным промыслом женщин в этом регионе, а Вятская губерния – одним из всемирно признанных центров этого вида русского традиционного прикладного искусства.

В Рязанской губернии особенное распространение получило производство численного цветного кружева (г. Михайлов), которое с конца XIX в. становится промыслом. Своеобразие кружева заключалось в колорите, построенном на сочетании красных, желтых, зеленых тонов, особенной плотности и рисунках, что обеспечивало ему востребованность среди крестьян. Оно было популярно в Москве и Петербурге в связи с увлечением национальными формами русского быта [9].

Анализ истории развития художественной вышивки и кружевоплетения свидетельствует, что народное искусство, бытующее и органично входящее в жизнь человека как домашнее производство, способно сформироваться в промысел. Импульсом для этого процесса являются внешние обстоятельства (тенденции моды, спрос, культурный обмен), совокупность которых обу-

славливает развитие промысла в одних регионах и его угасание в других.

Третья тенденция обусловлена *взаимосвязью становления народных художественных промыслов России с религиозным культом*, что проявилось в необходимости обеспечения церковного обихода иконами, плащаницами, потирами, крестами и другими предметами, создание которых стимулировало развитие различных областей традиционного прикладного искусства. М.А. Некрасова отмечала, что народное искусство – плод православной культуры [5, с.23]. Особенно ярко эта тенденция отразилась в ювелирном искусстве и лаковой миниатюрной живописи.

Разные техники обработки металла были известны в Древней Руси: литье – в VI-VIII вв., плоскорельефная чеканка – XI в., перегородчатые эмали и филигрань – XI-XIII вв., гравировка и чернение – XIII в.

Художественная обработка металлов складывается в народные промыслы в XVII–XVIII вв. Село Красное, расположенное недалеко от Костромы, с XVII в. становится центром изготовления серебряных изделий. Развитию промысла способствовала близость села к Ипатьевскому монастырю. Мастера изготавливали крестики, образки, оклады для икон, продававшиеся в монастыре, а также другие мелкие изделия из серебра: серьги, перстни, броши, пуговицы, кольца. В советский период с. Красное становится признанным центром филигрании, в технике которой выполнялись украшения, настольная скульптура и другие декоративные изделия.

Финифтяной промысел в Ростове Ярославской губернии складывается в 60-е гг. XVIII вв., когда после обретения мощей Димитрия, митрополита Ростовского, город становится центром паломничества. Приток денежных средств стал причиной развития епархии, что проявилось в появлении мастерской финифтяников. Среди изделий ювелиров преобладали предметы церковного обихода – образа, дарохранительницы, крестики, чаши, оклады евангелий. Культовый характер предметов повлиял на стилистику изображений, трактованных иконописно. Светская тематика (портретная живопись) получает распространение в ростовской финифти лишь с середины XIX в. и постепенно становится основной.

Возникновение ювелирного искусства Мстеры тесно связано с иконописным промыслом. С XV в. мастера изготавливали ризы для икон и церковную утварь. Приобретенные навыки работы с металлом стали основой для освоения техники филигрании после революции 1917 г.

В Великом Устюге получило развитие чернение по серебру. Один из самых ранних известных образцов, выполненных в этой технике, – посох епископа Варлаама (1750 г.). Одновременно появляются и светские изделия: табакерки, украшенные изображениями аллегорических и жанровых сцен, охоты, пейзажей, географических карт и планов городов.

Необходимость создания предметов религиозного культа, обеспечение условий для развития трудоемких и дорогих техник обработки металла, формирование спро-

са на изделия мастеров обеспечило становление большинства центров художественной обработки металла.

На стилистические особенности произведений центров лаковой миниатюрной живописи в Палехе, Мстере и Холуе также оказала влияние православная традиция. В селе Холуй, принадлежащем Троице-Сергиевой лавре, с XVI в. иконописание было главным занятием жителей. В XVII в. Холуй становится одним из крупных центров иконописания, произведения которого расходились по стране и за рубежом (в Болгарии, Румынии).

В Палехе иконописание известно с XVII века. Но палешане прославились и как мастера монументальной фресковой росписи. Палехское искусство развивалось в контексте древнерусской живописи, и самостоятельный палехский стиль, сформировавшийся к середине XVIII в., вобрал в себя черты новгородской и строгановской школ иконописи.

Импульс для развития в XVII в. получает иконописание во Мстере, когда оно распространяется не только в монастырях, но и среди посадского населения. На складывание мстерского стиля письма повлияли старообрядцы. Будучи приверженцами старинных икон, они обусловили появление стильных мастерских (писавших в стиле московской, новгородской, строгановской школ иконописи).

Произведения каждого из иконописных центров имели свои художественно-стилистические особенности, собственных заказчиков и покупателей. Однако революция 1917 г., повлекшая запрет иконописания, стимулировала обращение мастеров в этих регионах к лаковой живописи.

В Палехе в 1924 г., во Мстере в 1931 г. и в Холуе в 1934 г. создаются объединения художников лаковой миниатюры [8]. В отличие от Федоскино, лаковая живопись обозначенных центров, как и иконопись, выполняется темперными красками, стилистика произведений также сохраняет черты местных иконописных стилей.

Православная культура, как органичная часть жизни общества дореволюционной России, оказала существенное влияние на бытование традиционного прикладного искусства; религиозность, духовность стала характерной чертой художественных образов его произведений.

Четвертая тенденция развития народного искусства связана с *трансформацией функций изделий*. Предметы прикладного искусства изначально создавались как утилитарные, что обусловило большое разнообразие их форм в каждом виде народного искусства. С появлением новых материалов, развитием науки и техники необходимость во многих изделиях пропадала (табакерках, бисерницах, пудреницах), в связи с чем происходила переориентация мастеров на изготовление в большей степени декоративных вещей, выполняющих символическую (эстетическую) функцию [1]. Обозначенная тенденция проанализирована в контексте развития лаковой миниатюры Федоскино и косторезного искусства.

История федоскинского лакового промысла начинается в конце XVIII века, когда московским купцом П.И. Коробовым в Подмоскovie была основана фабрика по производству лаковых изделий. В основу ее

работы был положен технологический опыт брауншвейгской фирмы И.Г. Штобассера [8]. Но ассортимент изначально отличался и был значительно шире западных аналогов: мужские и дамские табакерки разнообразных форм, портсигары, пепельницы, ящики для женского рукоделия, подносы, тарелки, стаканы, лоточки. Произведения с лаковой живописью, выполняемой масляными красками в реалистических традициях, изготавливались с целью их практического применения. Соединение высокого художественного уровня и широкого разнообразия предметов обусловили успешное развитие и бытование федоскинского промысла.

Изменения в быту привели к исчезновению некоторых вещей или потере их изначального функционального предназначения (табакерки, портсигары). В настоящий момент в ассортименте федоскинской фабрики в основном шкатулки и коробочки разнообразных размеров и форм. Выполненные вручную, с соблюдением технологий изготовления и росписи, они являются подлинными шедеврами традиционного прикладного искусства, выполняя символическую функцию.

Аналогичная тенденция проявилась и в косторезном искусстве, известном еще в Древней Руси. В середине XVIII в. Холмогоры, оживленный экономический центр Севера, достигают расцвета в обработке кости. Этому способствовали высокое мастерство резьбы с богатой орнаментацией и тонкой моделировкой, широкий ассортимент изделий (гребни, шахматы, посохи, пороховницы, терки для табака, табакерки, шкатулки, ларцетеремки), развитие внутренней и внешней торговли.

Холмогорская резьба по кости повлияла на формирование якутского промысла, где кость историче-

ски использовалась для изготовления хозяйственных и охотничьих предметов. Навыки работы и знакомство с русским традиционным искусством позволили раскрыть потенциал якутских мастеров при создании художественных произведений.

Богатство форм и орнаментов, разнообразие сюжетных вариаций – характерные стилистические черты холмогорской резьбы по кости; якутскую отличает скупая и четкая манера резьбы. Эти особенности, выработанные в XVIII–XIX вв., нашли свое отражение и в декоративных произведениях советского периода – вазах и кубках, письменных принадлежностях, скульптуре. В отличие от ранних изделий, их предназначение заключалось в демонстрации технического и художественного мастерства резчиков.

Выделение основных тенденций бытования традиционного прикладного искусства позволило проанализировать особенности истории возникновения его видов. Сложные процессы формирования и угасания, сопутствующие их историческому развитию, требуют комплексного изучения с целью определения мер по сохранению и трансляции традиций.

Практическим результатом исследования истории развития народных художественных промыслов является структурирование содержания курса традиционного прикладного искусства в подготовке бакалавров декоративно-прикладного искусства определенным образом. Таким, при котором выделенные тенденции выступают своеобразным фильтром, с помощью которого происходит изложение материала всей истории бытования народного искусства.

Библиографический список

1. *Василенко В.М.* О развитии народного искусства // Творческие проблемы современных народных художественных. Л.: Художник РСФСР, 1981.
2. *Воронов В.С.* Крестьянское искусство. М.: Государственное издательство, 1940. 140 с.
3. *Давыдова С.А.* Русское кружево и русские кружевницы: Исследование историческое, техническое и статистическое. СПб.: Типография С.А. Суворина, 1892. 324 с.
4. *Маслова Г.С.* Орнамент русской народной вышивки как историко-этнографический источник. М.: Наука, 1978. 207 с.
5. *Некрасова М.А.* (ред.) Народное искусство. Русская традиционная культура и православие. XVIII–XXI вв. Традиции и современность. М.: Союз Дизайн, 2013. 623 с.
6. *Некрасова М.А.* О формах развития народного искусства в некоторых вопросах творчества // Творческие проблемы современных народных художественных промыслов. Л.: Художник РСФСР, 1981.
7. *Рехачев М.В.* Вологодские кружева. Вологда: Областная книжная редакция, 1955. 82 с.
8. *Пирогова Л.Л., Коченкова В.Г., Лукина М.И.* Русская лаковая миниатюра: Традиции и современность. М., 2013. 306 с.
9. *Фалеева В.А.* Русское плетеное кружево. Л.: Художник РСФСР, 1983. 336 с.

References

1. *Vasilenko V.M.* About the development of folk art // Creative problems of modern folk art. L.: Khudozhnik RSFSR, 1981.
2. *Voronov V.S.* Peasant art. M.: State publishing house, 1940. 140 p.
3. *Davydova S.A.* Russian lace and Russian lace-makers: the historical, technical and statistical studies. SPb.: Printing house S.A. Suvorina, 1892. 324 p.
4. *Maslova G.S.* Ornament of Russian folk embroidery as a historical-ethnographic source. M.: Nauka, 1978. 207 p.
5. *Nekrasova M.A.* (ed.) Folk art. Russian traditional culture and Christianity. XVIII–XXI centuries. Traditions and modernity. M.: Union of Design, 2013. 623 p.
6. *Nekrasova M.A.* About the forms of the development of folk art in some issues of creativity // Creative problems of modern folk art. L.: Khudozhnik RSFSR, 1981.
7. *Rehachev M.V.* Vologda lace. Vologda: Regional book edition, 1955. 82 p.
8. *Pirogova L.L., Kochenkova V.G., Lukina M.I.* Russian lacquer miniature Tradition and modernity. M., 2013. 306 p.
9. *Faleeva V.A.* Russian bobbin lace. L.: Khudozhnik RSFSR, 1983. 336 p.

УДК 372.881.111.1

UDC 372.881.111.1

ЛАВРИЩЕВ А.И.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра иностранных языков, институт иностранных языков, Орловский государственный университет имени И.С.Тургенева
E-mail: algumkaf@yandex.ru

LAVRISHCHEV A.I.

Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Department of Foreign languages, The Institute of foreign languages, Orel State University named after I.S.Turgenev
E-mail: algumkaf@yandex.ru

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

THE IMPROVEMENT OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS OF NON-LINGUISTIC FIELDS OF TRAINING IN THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

В статье приводится анализ системы совершенствования процесса самостоятельной работы студентов неязыковых направлений подготовки при обучении иностранному языку.

Ключевые слова: самостоятельная работа, неязыковые направления подготовки, обучение иностранному языку.

The article presents the analysis of the system of improvement the process of independent work of students of non-linguistic fields of training while teaching foreign language.

Keywords: independent work, of non-linguistic fields of training, teaching a foreign language.

Несмотря на длительную историю вопроса самостоятельной работы обучающихся и большого количества работ, посвященных данной проблеме, единого мнения о содержании понятия «самостоятельная работа» до сих пор не существует. По мнению одних исследователей, самостоятельная работа представляет собой форму обучения (Н.Г. Дайри, И.И. Ильясов, А.С. Лында, В.Я. Ляудис) [6]; других – метод обучения (А.В. Усова). Некоторые трактуют самостоятельную работу как вид учебной деятельности (Р.А. Низамов, О.А. Нильсон) [7]. Для ряда специалистов самостоятельная работа – это средство организации и управления познавательной деятельностью человека (Е.Л.Белкин, П.И. Пидкасистый) [2], [8].

Углубленное изучение работ [1], [3], [5], посвященных вопросам самостоятельной работы, позволяет выделить в качестве основополагающих следующие признаки понятия «самостоятельная работа»: 1) наличие определенного задания, требующего выполнения; 2) отсутствие непосредственного участия преподавателя в выполнении этого задания; 3) наличие специально отведенного времени для выполнения данного задания; 4) наличие опосредованного управления преподавателем познавательной деятельностью учащихся; 5) наличие цели самостоятельной работы в целом. Необходимо отметить, что такие особенности познавательной деятельности обучающихся в ходе выполнения ими самостоятельной работы, как стремление достичь поставленную цель, и, как следствие, максимальная концентрация ими сил, являются не столько признаками самостоятельной работы, сколько результатом ее

правильной организации. При этом специалистами в качестве главного признака самостоятельной работы принимается характер взаимодействия преподавателя и студентов в процессе учебно-познавательной деятельности, а именно – косвенное (опосредованное) руководство преподавателя деятельностью обучающихся, исключающее непосредственное участие его в ходе этой работы.

Принято выделять следующие функции участников данного процесса:

- функция преподавателя заключается в организации, наблюдении, анализе, оценке качества самостоятельной работы обучающихся;
- функция обучающихся при выполнении самостоятельной работы представляет собой целенаправленную, активную, познавательную деятельность, в которой ведущую роль играют мыслительные аналитико-синтетические процессы, что является главной особенностью эффективного обучения.

Реализация самостоятельной работы предполагает учет следующих ее аспектов:

- **содержательный аспект** самостоятельной работы характеризуется особенностями познавательных заданий, выступающих в качестве средства организации самостоятельной деятельности обучающихся;
- **процессуальный аспект** самостоятельной работы заключается в спецификации деятельности обучающихся в процессе выполнения познавательных заданий и особенности управления ею преподавателем в учебном процессе;
- **организационный аспект** самостоятельной

работы определяет характер взаимодействия преподавателя и обучающихся, который выражается в опосредованном руководстве учебно-познавательной деятельностью.

Другими словами, содержательный аспект связан с реализацией дидактических целей обучения; процессуальный аспект определяет характер познавательной деятельности обучающихся, проявление их познавательной самостоятельности; а организационный аспект ориентирован на выбор форм взаимодействия преподавателя и обучающихся в зависимости от конкретной дидактической цели.

Так в чем же заключаются цели и задачи самостоятельной работы обучающихся? Общеизвестно, что цели любой педагогической системы делятся на цели обучения и цели воспитательные. Специфической воспитательной целью самостоятельной работы обучающихся является, по мнению некоторых специалистов, воспитание самостоятельности как личностного качества будущего специалиста. Что касается цели обучения, мы считаем более обоснованной позицию авторов, понимающих под общедидактической целью самостоятельной работы именно формирование требуемых знаний, умений и навыков. Цели, стоящие перед самостоятельной работой, в свою очередь, определяют ее задачи, и наиболее важными являются те, которые направлены на обеспечение условий, позволяющих преподавателю организовать наиболее эффективную познавательную деятельность обучающихся.

Опыт показывает, что самостоятельная работа будет в полной мере выполнять свои функции только в том случае, если она организована в определенной системе. Самостоятельная работа, проводящаяся от случая к случаю, малоэффективна. Большинство исследователей считает целесообразным сочетать организацию самостоятельной работы с основными этапами усвоения обучающимися предметных знаний. Таким образом, выделяют следующие этапы работы с учебным материалом:

1. Мотивация изучения новой темы.
2. Подготовка к изучению нового материала.
3. Непосредственное получение новой информации.
4. Первичное закрепление новых знаний.
5. Применение полученных знаний и умений.
6. Промежуточный контроль и коррекция знаний и умений.
7. Обобщение и систематизация знаний по теме.
8. Итоговый контроль.

Рациональное сочетание различных видов самостоятельной работы, характерных для различных этапов усвоения знаний, предоставляет педагогу возможность наиболее эффективного построения учебных занятий. Каковы же виды самостоятельной работы? Необходимо отметить, что виды самостоятельной работы, используемые в педагогическом процессе, очень многообразны. Более того, не существует единой классификации этих видов, единогласно принятой всеми учеными. По

нашему мнению, классификация должна быть функциональной, то есть должна давать четкие ориентиры в руководстве деятельностью обучающихся, быть основой практической деятельности педагога при организации системы самостоятельной работы. Мы придерживаемся классификации Е.Л. Белкина [2], в которой автор выделяет четыре вида самостоятельной работы, предназначенных для: 1) создания условий, обеспечивающих накопление обучающимися известных фактов в ходе усвоения содержания информации учебных дисциплин; 2) создания условий, обеспечивающих преобразующее воспроизведение обучающимся учебной информации; 3) создания условий, обеспечивающих воспроизведение отдельных функциональных элементов знаний в различных их вариациях; 4) вовлечения обучающихся в процесс генерации субъективно и объективно новой информации.

Отметим, что самостоятельная работа как составляющая всей системы вуза включает в себя не только упомянутые виды самостоятельной работы, но и организационные формы ее проведения; планирование и учет времени на самостоятельную работу; формы контроля самостоятельной работы. К основным организационным формам проведения самостоятельной работы, как правило, относят: самостоятельные занятия под руководством преподавателя; работу обучающихся над конспектом и учебной литературой; работу при подготовке к семинарам и практическим занятиям; работу при выполнении контрольных работ в плановые часы занятий; работу при выполнении домашних заданий; работу при выполнении курсовых работ; работу при подготовке к зачетам и экзаменам; работу при выполнении дипломного проекта.

Главный смысл самостоятельной работы студентов неязыковых направлений подготовки заключается в том, чтобы научиться проникать в сущность изучаемых проблем, устанавливать связи и соотношения понятий разных наук, уметь анализировать различные составляющие той или иной области знаний, и, как следствие, делать обобщения и выводы.

Что касается иностранного языка как учебной дисциплины, то его спецификой (по мнению И.А. Зимней [4]) является то, что он «беспредметен». Другими словами, иностранный язык изучается как средство общения, а тематика и ситуации для речевого общения привносятся извне. Именно поэтому иностранный язык, пожалуй, как никакая другая дисциплина открыт для использования информации из различных областей знаний, из содержания других учебных дисциплин. Таким образом, мы разделяем точку зрения тех специалистов, которые утверждают, что совершенствование самостоятельной работы студентов первых курсов вузов при обучении иностранному языку необходимо проводить на междисциплинарной основе.

Под термином «межпредметные (междисциплинарные) связи» нами понимается дидактический принцип, специфическая структура содержания обучения, условия повышения эффективности преподавания

предмета. Анализ литературы показывает, что одними исследователями междисциплинарные связи выделяются и систематизируются исходя из содержания различных учебных дисциплин. Другие в первую очередь принимают во внимание такие критерии, как общность теории и понятий; а также общность использования научного метода.

В дидактике специалистами принято выделять следующие виды межпредметных (междисциплинарных) связей:

1. *Ретроспективный (предшествующий) вид связи* предполагает обучение иноязычному чтению и речевому общению с опорой на ранее полученные знания по изучаемой тематике из других смежных дисциплин.

2. *Параллельный (сопутствующий) вид связи* предусматривает речевое иноязычное общение с использованием междисциплинарных знаний, приобретаемых обучающимися одновременно по одной и той же или смежной тематике.

3. *Перспективный (опережающий) вид связи* подразумевает использование в речевом общении иноязычной информации, полученной из зарубежных источников по профессионально-ориентированной или смежной тематике, которая будет изучаться позже в курсе специальной дисциплины.

Следовательно, знания, полученные в результате применения и развития межпредметных (междисциплинарных) связей, помогают обучающимся при решении междисциплинарных по содержанию задач, имеющих своей целью: объяснение причинно-следственных связей в изучаемых явлениях с помощью знаний, заимствованных из других дисциплин; введение новых понятий с опорой на ранее изученные в разных учебных дисциплинах факты; конкретизацию уже известных понятий, расширение их признаков с учетом применения в разных областях знаний; определение нового, более общего понятия из более частных и конкретизацию более общих понятий с помощью более частных; объединение знаний из разных учебных дисциплин в систему; использование обучающимися в различных видах учебно-познавательной деятельности практических навыков, полученных при изучении данной учебной дисциплины.

Что касается иностранного языка, его взаимосвязь с другими учебными дисциплинами многофункциональна и разнообразна, при этом наиболее плодотворно она реализуется в двух направлениях.

Первое направление предполагает совершенствование содержания обучения иностранному языку. Оно связано с расширением предметно-содержательного плана чтения на иностранном языке за счет его обогащения экстралингвистической информацией из других предметных областей. Информация универсального и специального характера, являющаяся составляющей программных материалов других учебных дисциплин, должна как можно раньше переноситься в обучение иностранному языку. Такое опережение подачи информации, осуществляемое систематически, имеет своей целью расширить общеобразовательный кругозор обу-

чающихся и способствует созданию устойчивой познавательной мотивации к изучению иностранного языка.

Второе направление, которое характеризует процесс обучения иностранному языку в неязыковом вузе, предполагает совершенствование общеучебных умений работы с учебной информацией и формирование на их основе таких межпредметных (междисциплинарных) специфических умений, которые позволили бы усилить эффективность обучения иноязычному чтению и речевому общению и направляли бы обучающихся на актуализацию и систематизацию знаний, полученных ими в курсе иностранного языка и других учебных дисциплин, а также на их последующее использование в процессе обучения.

При формировании общеучебных умений перво-степенное внимание, по нашему мнению, должно уделяться тем из них, которые направлены на извлечение информации из текста и характеризуют чтение как информативно-поисковый процесс. Это, например, умение делить текст на смысловые части и выделять в каждой из них главную информацию, разграничивать основную и детализирующую информацию текста в целом. Что, в свою очередь, будет способствовать формированию специфических междисциплинарных умений, например, умение понимать обучающимися специальный комментарий к тексту. К способам формирования и развития общеучебных и специфических межпредметных (междисциплинарных) умений следует отнести, в первую очередь, актуализацию, сравнение и систематизацию. Овладение данными приемами позволит студентам устанавливать и осуществлять взаимосвязь иностранного языка с другими учебными дисциплинами. При этом для того, чтобы обеспечить последующее использование полученной обучающимися информации через иностранный язык, им необходимо дать соответствующую установку, например: «Подумайте и решите, как и где вы можете использовать полученную информацию при составлении реферата».

Оба направления осуществления междисциплинарных связей иностранного языка с другими учебными дисциплинами могут быть реализованы при условии отбора и организации иноязычного текстового материала на основе интегративного подхода. При отборе необходимо учитывать типичность материалов, их общеизвестность, тематичность и функциональность, а также дифференциацию с родной культурой обучающихся.

На наш взгляд, в условиях вуза наиболее эффективными формами самостоятельной работы студентов неязыковых направлений подготовки по овладению умениями иноязычного профессионально ориентированного чтения и устного и письменного общения являются парные, групповые, командные формы работы в сочетании с индивидуальными. Обучение в сотрудничестве имеет ощутимые плюсы: оно значительно увеличивает время говорения каждого студента учебной группы за одно занятие, предоставляет возможность каждому участнику общения дополнять иноязычную информа-

цию из тех смежных дисциплин, к которым он проявляет больший интерес, а, следовательно, и имеет больший запас знаний. При проведении парных, групповых, командных форм работы могут использоваться все три вида междисциплинарных связей. Обучающиеся подключают к обсуждению ранее изученную и изучаемую информацию по смежным и профилирующим дисциплинам, а зачастую и ту, которая имеется только в их личном опыте и еще не изучалась в вузе. Указанные формы общения позволяют преподавателю своевременно выявить потенциальные возможности студентов, научить их подкреплять тему беседы фактами из внутридисциплинарных и междисциплинарных наук. По нашему мнению, чем чаще студент будет занимать позицию активного субъекта познания и речевого общения, тем скорее в его сознании сформируются положительные мотивы изучения иностранного языка и выработается потребность поиска дополнительных знаний по специальности из аутентичных разнопрофильных источников.

В силу того что основной целью заключительного этапа обучения иностранному языку в непрофильном вузе является развитие навыков чтения в профессиональных целях, необходимо обучать студентов профессионально ориентированному чтению на основе материала аутентичных источников и на типичных ситуациях чтения, возникающих в учебной деятельности, например, на профессионально ориентированных ситуациях поиска и подбора профессионально значимой информации. Например: «Ваш преподаватель попросил Вас найти в иностранном профильном журнале информацию о Просмотрите несколько статей по смежным темам (2-3 статьи) и выберите те, которые раскрывают интересующий вас вопрос.». Или «Вам предстоит написать реферат о Просмотрите следующие статьи (3-4 статьи) и найдите в них интересующую вас информацию.».

Целесообразность использования таких ситуаций заключается в том, что при их решении происходит расширение знаний по специальности через иностранный язык и приобретает умение оперировать этими знаниями, соотносить их со знаниями в смежных областях.

Профессионально ориентированное чтение и речевое общение на основе междисциплинарных связей проходят, как правило, при повышенной активности внимания, памяти и мышления обучающихся. В тех случаях, когда заданная ситуация или коммуникативная задача прочувствована студентами практически, интерес к ее реализации значительно возрастает. Если познавательная-коммуникативная задача близка обучающимся и отвечает их интересам, то она принимается ими и превращается во внутреннюю потребность поиска путей ее решения не только в знаниях по данной теме, но и в их личном опыте, в знаниях по другим смежным дисциплинам.

Отметим, что обучение самостоятельному иноязычному профессионально ориентированному чтению и речевому общению на междисциплинарной основе даст положительные результаты лишь в том случае, если преподаватель будет вникать в сущность междисциплинарных связей, осмысливать их функции, виды и разновидности, определять их место при планировании аудиторных занятий разных структурных типов, научиться правильно устанавливать междисциплинарную проблематику, будет разрабатывать приемы и формы обучения иностранному языку на межпредметной (междисциплинарной) основе. В качестве исходной опоры при разработке таких приемов представляется целесообразным использовать общие приемы, разработанные в методической литературе, а именно: обучение приемам актуализации ранее усвоенных знаний; создание проблемных междисциплинарных ситуаций, требующих переноса и обобщения знаний, усвоенных из смежных дисциплин; постановка вопросов, требующих применения знаний, полученных ранее по смежным дисциплинам; подготовка докладов и сообщений по материалам смежных дисциплин.

Межпредметные (междисциплинарные) связи как средство обучения однозначно требуют согласованности в работе преподавателей разных дисциплин. Для их реализации необходимо изучать учебные программы и содержание интегрируемых дисциплин: находить в них материал, имеющий тематическую связь, привлекать дополнительную информацию на занятиях иностранного языка. Большую роль в успешном осуществлении междисциплинарных связей играет также определение преподавателями общих учебных задач. Ведь вся система обучения в вузе строится с опорой на идею комплексности учебного процесса. Самостоятельная работа студентов вне аудитории рассматривается как продолжение основ, заложенных преподавателем в аудитории.

Таким образом, при определении форм совершенствования самостоятельной работы студентов неязыковых направлений подготовки в процессе обучения иностранному языку на междисциплинарной основе встает главная задача: сформировать такие умения и навыки в основных видах иноязычной речевой деятельности, которые с самого начала включают в себя заданную систему знаний и обеспечивают их применение в заранее предусмотренных пределах.

В заключение отметим, что успешной организации самостоятельной работы студентов, с нашей точки зрения, будет способствовать, в первую очередь, посильность заданий для самостоятельной работы, что, несомненно, скажется положительным образом на мотивации обучающихся к усвоению знаний. Необходимо, чтобы сами обучающиеся знали специфику организации самостоятельной работы, что может быть достигнуто за счет наличия на кафедрах вуза рекомендаций студентам по самостоятельной работе.

Библиографический список

1. Бельский Г.И. О сущности и видах межпредметных связей. Некоторые теоретические и практические аспекты межпредметных связей. М.: Сб. научн. трудов, изд-во АПН СССР, 1982. С. 3-22.
2. Белкин Е.Л., Корнев Л.П. Самостоятельная работа студентов в вузе: методические рекомендации. Орел, 1985. 21 с.
3. Буряк В.К. Самостоятельная работа учащихся: книга для учителя. М.: Просвещение, 1984. 64 с.
4. Зимняя И.А. Условия формирования навыков говорения на иностранном языке и критерии его обработанности. – В кн. Научно-методическая конференция по вопросам обучения иностранным языкам в высшей школе: тезисы доклада. М.: Просвещение, 1967. С. 90.
5. Ковалевский И.И. Организация самостоятельной работы студентов// Высшее образование в России. 2000. №1. С.114-115.
6. Лында А.С. Дидактические основы формирования самоконтроля в процессе самостоятельной работы учащихся. М.: Высшая школа, 1979. 157 с.
7. Низамов Р.А. Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов. Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1975. 175 с.
8. Пидкасистый П.И. Искусство преподавания: учебное пособие. М.: Педагогическое общество России, 1999. 212 с.

References

1. Belenky G. I. On the nature and types of interdisciplinary relations. Some theoretical and practical aspects of interdisciplinary relations. M.: Coll. scientific. Papers, publishing house of Academy of pedagogical Sciences of the USSR, 1982. Pp. 3-22.
 2. Belkin E. L., Kornev L. P. The independent work of students in the University: guidelines. Orel, 1985. 21 p.
 3. Buryak V. K. The independent work of students: teacher's book. M.: Education, 1984. 64 p.
 4. Zimnyaya I. A., The conditions of a foreign language speaking skills formation and the criteria of its mastering. – In the book. Scientific-methodical conference on the teaching of foreign languages in higher education: abstracts. Moscow: Prosveshchenie, 1967. P. 90.
 5. Kovalevsky I. I. The organization of independent work of students// Higher education in Russia. 2000. No. 1. Pp.114-115.
 6. Lynda S. A. The didactic bases of self-control formation in the process of independent work of students. M.: Higher school, 1979. 157 p.
 7. Nizamov R. A. Didactic bases of educational activity of students activization. Kazan: Publishing house of Kazan University, 1975. 175 p.
 8. Pidkastyj P. I. The Art of teaching: textbook. M.: Pedagogical society of Russia, 1999. 212 p.
-

ЛАВРИЩЕВ А.И.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра иностранных языков, институт иностранных языков, Орловский государственный университет имени И.С.Тургенева
E-mail: algumkaf@yandex.ru

LAVRISHCHEV A.I.

Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Department of Foreign languages, The Institute of foreign languages, Orel State University named after I.S.Turgenev
E-mail: algumkaf@yandex.ru

МЕТОДИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ КОММУНИКАТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ УПРАЖНЕНИЙ

METHODICAL ORGANIZATION OF COMMUNICATIVE-ORIENTED EXERCISES

В статье анализируется процесс методической организации материала при использовании коммуникативно-ориентированных упражнений.

Ключевые слова: коммуникативно-ориентированные упражнения, система упражнений, речевое умение, коммуникативная значимость.

The article analyzes the process of methodical organization of material when using communicative-oriented exercises.

Keywords: communicative-oriented exercises, the system of exercises, speech skill, a communicative meaning.

Содержание обучения любому языку включает в себя определенный ряд содержательных элементов. В своих исследованиях И.Л. Бим [1] выделяет следующие компоненты: первый – это языковые единицы языка и речи (от звуков, слов до целостного текста) и правил оперирования ими. Второй компонент – это предметное содержание, передаваемое с помощью языкового и речевого материала (то есть то, о чем мы говорим, читаем, пишем). Третий компонент – предметные и умственные действия с иноязычным материалом, на основе которых формируются знания, умения и навыки. Они обычно проявляются в коммуникативных задачах и отражаются в требованиях к речевым умениям в разных видах речевой деятельности.

В соответствии с принципом коммуникативной направленности упражнений, используемых на занятиях иностранного языка в вузе, объектом усвоения обучающимися являются не речевые средства сами по себе, а те функции, которые они выполняют. Кроме того, отбор и организация материала преподавателем происходит в зависимости от того, какие речевые функции предполагаются к выполнению студентами. Исследователи выделяют две основные процедуры, используемые для определения содержания обучения в рамках любого курса: отбор материала и его методическая организация. Подчеркивается, что отбору подвергаются все языковые средства – лексические, фонетические, грамматические. Уже отобранный материал, в свою очередь, подлежит методической организации. Специалисты, занимающимися вопросами преподавания языков, констатируют, что огромное значение имеет минимизация отобранного содержания. Другими словами, выделение наиболее значимого для реализации целей обучения коммуникативного минимума. Минимизация, как пра-

вило, затрагивает все компоненты содержания обучения в количественном плане; прежде всего продуктивные лексические и грамматические средства, сферы и ситуации общения, решаемые коммуникативные задачи. «Они и составляют тот продуктивный коммуникативный минимум, который должен быть необходимым и достаточным для достижения взаимопонимания в ограниченном числе стандартных ситуаций общения (элементарная коммуникативная компетенция)» [2].

Как полагает Г.В. Колшанский, основные проблемы отбора при коммуникативном подходе должны решаться на основе изучения не предложения, а высказывания, так как отбор и организация речевого материала предназначены для использования в речи. Люди в своей речевой практике имеют дело именно с высказываниями, а не с предложениями. Высказывание отличается от предложения тем, что оно рассматривается в контексте речевого акта. Высказывание, по мнению автора, и есть приведение языка в действие посредством индивидуального акта. «Минимальной единицей, интегрирующей в себе соответствующие языковые элементы для процесса коммуникации, является такой речевой акт, в котором осуществляется именно общение, а не просто передача безадресной информации» [5]. Иными словами, при совершении речевого акта говорящий использует предложение для выражения своего коммуникативного намерения, то есть для построения высказывания с той или иной действенной функцией (просьба, вопрос, извинение и так далее) [2]. «Существуют особенно нагруженные в разных типах высказываний единицы языка и формы этих единиц. Они не только должны войти в общий словарь обучающегося, но и наиболее широко использоваться в упражнениях. В их число входят, например, личные местоимения «я», «мы», «ты», «вы»

...глаголы типа «обещать», «благодарить», которые часто подчиняются модальным словам «хочу», «должен», «вынужден», следует» [2].

В методике преподавания иностранных языков сложилась традиционная система упражнений следующего вида, которую можно применять при обучении всем видам речевой деятельности:

- языковые, тренировочные, подготовительные;
- предречевые, условно-речевые, условно-коммуникативные;
- речевые, коммуникативные.

Однако зачастую на практике у преподавателей, в силу отсутствия четкого представления о типологических специфических особенностях указанных упражнений, возникает ряд проблем. Соответственно, это может привести к неправильной «дозированности» каждого вида упражнений в учебном процессе. При этом нередко случаи, когда речевым упражнениям совсем не уделяется внимания, что в итоге нарушает процесс формирования речевых умений обучающихся в целом.

В 60-е годы двадцатого века отечественными методистами был поднят вопрос о необходимости развития неподготовленной речи обучающихся, о «развитии навыков экспромтного применения усвоенного языкового материала» [4] и, соответственно, о классификации упражнений на «учебно-коммуникативные» и «естественно-коммуникативные» [7].

По мнению Н.С. Обносова, [7] естественно-коммуникативные упражнения – это всегда неподготовленные высказывания собственных мыслей или интерпретация мыслей других лиц без регламентирования употребления языкового материала, в то время как в учебно-коммуникативных упражнениях всегда содержится требование передачи заранее известного содержания с использованием определенного языкового материала.

К естественно-коммуникативным упражнениям автор относит следующие виды:

- вопросно-ответные упражнения;
- беседа в заданной ситуации;
- комментирование;
- беседа-дискуссия;
- игровые упражнения.

Таким образом, учебно-коммуникативные и естественно-коммуникативные упражнения соответствуют предречевым и речевым упражнениям. При этом если обратиться к классификации, предлагаемой Н.И. Гез, то их можно соотнести с речевыми упражнениями, направленными на развитие подготовленной и неподготовленной речи [3].

В 1978 году В.Л. Скалкин предложил использовать учебную беседу как возможный методический прием обучения неподготовленной речи и высказал мнение, что идеалом, к которому должен стремиться каждый педагог, является естественная беседа. В 1983 году [9] он пишет уже не об отдельных методических приемах, а предлагает перечень коммуникативных упражнений для развития речевых умений обучающихся:

1. респонсивные (вопросно-ответные, репликовые, условная беседа);

2. ситуативные (учебно-речевые и проблемные ситуации и другие виды ситуативно-направленных упражнений);

3. репродуктивные (пересказ, сокращенно-выборочное изложение, пересказ-перевод, драматизация);

4. дескриптивные (описание визуальных материалов);

5. дискуссионные (учебная дискуссия, комментирование);

6. композиционные (устные сочинения с опорой на материал, свободный рассказ);

7. инициативные (ролевые игры, «интервью», «пресс-конференции», различные виды импровизаций).

Конечно, не все эти упражнения можно назвать подлинно-коммуникативными. Они, в свою очередь, делятся на упражнения условно-мотивированного и реально-мотивированного регистра. Упражнениям первой группы (№ 1, 3) присущи черты, которые в определенной степени соотносят их с тренировочными упражнениями: некоторая условность, неестественность. В упражнениях второй группы (№ 5, 6, 7) мотивация речевых актов почти реальная. Однако ряд упражнений не имеет однозначной отнесенности к названным группам и может выполняться и в том, и в другом регистре (№ 1, 2, 3, 4).

Необходимо учитывать тот факт, что при изучении каждой отдельной темы использование всего перечня этих упражнений не предполагается – необходимо установить разумное соотношение между упражнениями тренировочного и коммуникативного характеров. Так как типология коммуникативных упражнений, предложенная В.Л. Скалкиным, может быть еще рассмотрена и в зависимости от уровня мотивированности, то, на наш взгляд, не все педагоги смогут ее успешно использовать и нередко будут подменять упражнения реально мотивированного регистра упражнениями условно-мотивированного регистра, возможно, даже этого и не осознавая.

Если речевое умение – это цель, определенное конечное состояние, которого необходимо достичь для развития способности общения, тогда имеет смысл говорить о развитии отдельных качеств, которые сформируют эту способность. В.Б. Царькова выделяет четыре качества речевого умения как способности: целенаправленность, самостоятельность, динамичность, продуктивность [10].

О развитом речевом умении можно говорить лишь при использовании адекватных упражнений, которые должны обладать следующими основными характеристиками:

– целенаправленность: если говорящий может воздействовать на своего собеседника в желаемом направлении и достигает цели;

– самостоятельность: если говорящий активен и инициативен в этом воздействии и не пользуется материалами-подсказками;

- динамичность: если уверенность и умение воздействовать не исчезает в новых ситуациях общения;
- продуктивность: если речевое высказывание строится с учетом того, к кому оно обращено и, следовательно, построено по-новому.

Соответственно, в речевых упражнениях должна присутствовать вся совокупность условий, имитирующих условия реального общения: 1) цель речевого упражнения – научить обучаемых говорить так, чтобы оказывать влияние на собеседника в определенном направлении; 2) все речевые упражнения предполагают, что одно лицо может обратиться к другому тогда, когда их связывают определенные отношения (эта черта присуща всем актам реального общения); 3) речевое действие немыслимо без речевой интенции: должна быть сформирована речевая активность – психологическая готовность субъекта стать участником общения; при формулировке речевого упражнения должна быть учтена личность обучаемого и вся его деятельность; 4) разнообразные речевые упражнения, организованные соответствующим образом и соотносимые между собой, служат цели развития умения высказываться творчески, свободно и в плане содержания, и в плане выражения этого содержания; новизна задания обуславливает комбинационную новизну вербальных средств.

Все эти признаки речевых упражнений соответствуют качествам речевого умения. Речевое упражнение в целом – это форма общения, специально организованная таким образом, что обеспечивает управляемый выбор стратегии говорящего, актуализирует реальные взаимоотношения участников общения и вызывает естественную мотивированность высказываний. Помимо этого оно воспитывает у говорящего речевую активность и обеспечивает вербальное и структурное разнообразие используемого речевого материала.

Мы также должны определить место, которое занимают коммуникативные упражнения в общей системе устноречевых форм работы. Б.А. Лапидус [6] отмечает, что все упражнения для устной речи могут классифицироваться (отбираться, разрабатываться) по двум линиям в зависимости:

1. от вида речевой деятельности (говорение – слушание), для развития которого они предназначены;
2. от этапа становления сложного речевого умения говорить или слушать.

При этом первая линия выделяет две подсистемы упражнений: одна – для обучения говорению, другая – для обучения аудированию. Рассмотрение же типологии по второй линии (имея в виду только продуктивные упражнения) автор начинает с констатации факта, что умение говорить на иностранном языке предполагает, прежде всего, владение на определенном навыковом уровне некоторым иноязычным лексическим инвентарем, набором структурно-грамматических операций, комплексом произносительных навыков и так далее. Сообщается, что обучение материальным элементам чужого языка является первичной, объективно неизбежной задачей, которую приходится решать учителю.

В соответствии с этими качественно разными дидактическими целями Б.А. Лапидусом дифференцировались и типы упражнений, теперь уже направленные на решение ограниченной задачи.

Автор высказывает мнение, что назначение упражнений I типа (тренировочных) – целенаправленная активизация языкового материала, результатом которой должен быть навык оперирования определенными фонетическими, лексическими и грамматическими элементами или целыми предложениями. Подчеркивается, что овладение навыком неподготовленной речи невозможно на основе одних лишь тренировочных упражнений. Причем данный факт практически единодушно признается в научной среде. Констатируется, что очень часто обучающиеся, научившиеся довольно свободно оперировать тем или иным материалом в процессе тренировочных упражнений, оказываются совершенно беспомощными, когда им приходится использовать тот же самый материал в условиях естественного общения.

Вследствие этого на основе изучения процесса становления устно-речевых умений автор формулирует следующие требования к коммуникативным упражнениям:

- сообщать ученикам информацию, «поделиться» которой может стать их реальной потребностью или учебным заданием;
- стимулировать продуцирование связной речи на основе жизненного опыта, выражение своего отношения к тому или иному событию жизненной (учебной) реальности;
- создавать ситуации для речевого общения в классе;
- быть коммуникативными как по материалу, так и по процедуре;
- строиться в принципе на проработанном и достаточно усвоенном обучающимися языковым материалом с тем, чтобы при продуцировании речи их основное внимание было направлено на ее содержание;
- предусматривать формирование одной из разновидностей речи, различающейся по протяженности, подготовленности, инициативности, коммуникативному содержанию, цели речевого поступка и так далее;
- обеспечивать естественное речевое поведение учеников в соответствии с их социально-коммуникативной позицией, ориентировку в коммуникативной общности беседующих для выбора темы разговора, его направления и так далее.

Сущность упражнений II типа (коммуникативных) – «нерегулируемая, конкретно-ненаправляемая активизация языкового материала в условиях речевой практики при решении коммуникативных и содержательных задач» [6]. Результатом этого рода активизации должна стать так называемая «устноязычная компетентность», операционная готовность включения в реальную устную коммуникацию.

При этом что касается психологических различий между I и II типами упражнений, то в самых общих чертах направление всех выполняемых обучающимися учебных действий характеризуется автором следующим

образом: от упражнений, в которых внимание учащегося направлено на языковую форму высказывания, – к упражнениям, в которых его внимание сосредоточено на содержании высказывания.

Анализ методической литературы показывает, что одной из актуальных проблем современной методики обучения иностранным языкам была и остается разработка и теоретическое обоснование подсистемы упражнений в «пользовании речью» или таких приемов работы, «...которые позволили бы преподавателю тренировать учеников в экспромтной мобилизации языковых знаний, умений и навыков для выражения собственных мыслей и чувств» [9].

Как уже было отмечено, в рамках функционального подхода предложение используется говорящим для построения высказывания с той или иной действенной функцией. Такие речевые акты, как утверждение, просьба, вопрос, извинение, – есть единица обучения языку в целом. Коммуникативная значимость структурных элементов речевого акта (слов, словосочетаний, предложе-

ний) выявляется в связном тексте, который определяет их функции и отношения. Язык используется с учетом ситуации общения и влияния на речевое поведение пишущего/говорящего, слушающего/читающего, то есть с учетом прагматического эффекта. Коммуникативный подход совершенствует прагматические характеристики языковой личности.

Более того, как утверждает Е.Н. Пузанкова, функционально-семантическое изучение грамматики родного языка предполагает следующее: «1) внимание к значениям и назначению грамматических единиц, их функциональным связям с языковыми единицами других лингвистических уровней; 2) рассмотрение грамматических форм и значений в их единстве; 3) анализ грамматических явлений не только от формы к значению, но и от значения к средствам его выражения». В результате, по мнению автора, такой подход «обеспечит осознанное, заинтересованное изучение явлений родного языка, продвижение обучающихся в языковом и умственном развитии» [8].

Библиографический список

1. Бим И.Л. Содержание обучения немецкому языку в базовом курсе// Иностранные языки в школе. 1996. №2. С.22-28.
2. Вайсбурд М.Л., Рубинская Б.И. Деятельностный подход при отборе коммуникативного минимума для среднего этапа обучения// Иностранные языки в школе. 1990. №1. С.23-28.
3. Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований// Иностранные языки в школе. 1985. №2. С.17-23.
4. Гурвич П.Б. Обучение неподготовленной речи// Иностранные языки в школе. 1964. №1. С.3-9.
5. Колшанский Г.В. Лингвокоммуникативные аспекты речевого общения// Иностранные языки в школе. 1985. №1. С.10-14.
6. Лapidус Б.А. К вопросу о сущности процесса обучения иноязычной устной речи и типологии упражнений // Иностранные языки в школе. 1970. №1. С.58-68.
7. Обносков Н.С. К вопросу о содержании понятия неподготовленной речи и классификации упражнений, направленных на ее развитие// Иностранные языки в школе. 1968. №3. С. 51-57.
8. Пузанкова Е.Н. Формирование языковой способности обучающихся при обучении русскому языку: монография. Орел, Полиграфическая фирма «Картуш», 2004. 347 с.
9. Скалкин В.Л. Коммуникативные упражнения на английском языке. М.: Наука, 1983. С.17-19.
10. Царькова В.Б. Типологические признаки речевых упражнений // Иностранные языки в школе. 1980. №3. С.49-55.

References

1. Bim I. L. The content of the German language training in the basic course// Foreign languages at school. 1996. No. 2. Pp. 22-28.
2. Weisburd M. L., Rubinskaya B. I. Activity approach in the communicative minimum selection for the middle phase of learning// Foreign languages at school. 1990. No. 1. Pp. 23-28.
3. Gez N. I. The formation of communicative competence as the object of foreign methodological studies// Foreign languages at school. 1985. No. 2. Pp. 17-23.
4. Gurvich P. B. The teaching of unprepared speech// Foreign languages at school. 1964. No. 1. Pp. 3-9.
5. Kolshansky G. V. Lingvo-communicative aspects of verbal communication// Foreign languages at school. 1985. No. 1. Pp. 10-14.
6. Lapidus B. A. To the question about the essence of foreign speech training process and of the exercises typology // Foreign languages at school. 1970. No. 1. Pp. 58-68.
7. Obnosov N. S. To the question of the content of the unprepared speech notion, and the classification of exercises aimed at its development// Foreign languages at school. 1968. No. 3. Pp. 51-57.
8. Puzankova E. N. The formation of language ability of students when learning the Russian language: a monograph. Orel. The printing company "Cartouche", 2004. 347 p.
9. Skalkin V. L. Communication exercises in the English language. M.: Nauka, 1983. Pp. 17-19.
10. Tsarkova V. B. Typological features of speech exercises // Foreign languages at school. 1980. No. 3. Pp. 49-55.

ОБРАЗЦОВ П.И.

доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой непрерывного образования и новых образовательных технологий, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: kind@orel.ru

OBRAZTSOV P.I.

Doctor of Pedagogics, Professor, Head of department of continuous education and new educational technologies, Orel State University named after I.S.Turgenev
E-mail: kind@orel.ru

ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ: СОВРЕМЕННАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

TECHNOLOGY OF TEACHING: MODERN INTERPRETATION OF THE PROFESSIONAL PEDAGOGY

В статье рассматриваются современные подходы к интерпретации сущности и содержания широко применяемой в отечественной профессиональной педагогике дефиниции – технология обучения.

Ключевые слова: технологический подход, технология обучения, профессиональная педагогика, педагог, обучающиеся, методика обучения.

The article considers the modern approaches to interpretation of essence and content widely used in domestic and professional pedagogy definition – teaching technology.

Keywords: technological approach, teaching technology, vocational education, teacher, students, teaching methods.

Безусловно, появлению в профессиональной педагогике термина технология обучения способствовало бурное развитие в середине XX века научно-технического прогресса в различных областях теоретической и практической деятельности человека, а также желание педагогов добиваться в своей профессиональной работе гарантированных результатов.

Вокруг использования понятия «технология обучения» в педагогической теории до сих пор ведутся научные дискуссии, не позволяющие, к сожалению, однозначно интерпретировать всеми принимаемое определение. Наряду с этим понятием в научно-методической и популярной литературе широко применяются такие дефиниции как «педагогическая технология», «образовательная технология», «технология воспитательной деятельности» и целый ряд других. Причем четкого и однозначного разграничения между ними пока также не установлено.

Изучение литературы по проблеме использования различных технологий в сфере профессионального образования свидетельствует о том, что данная тематика является в настоящее время весьма востребованной. Изобилие работ (монографий, докторских и кандидатских диссертаций, учебных и учебно-методических пособий, различных статей и тезисов докладов), посвященных используемым в педагогике «технологиям», свидетельствует, что предмет исследования представляет собой несомненный интерес.

Вместе с тем, понятие технология прочно вошло в общественное сознание во второй половине XX столетия и стало своеобразным ориентиром научного и практического мышления человека. Его регулятивное воздействие состоит в том, что оно побуждает иссле-

дователей и практиков во всех сферах человеческой деятельности, в том числе и в области образования: находить основания результативности деятельности; мобилизовать лучшие достижения науки и опыта, чтобы гарантировать получение требуемого результата; строить деятельность на интенсивной, т.е. максимально научной, а не на экстенсивной основе, ведущей к неоправданным затратам сил, времени и ресурсов; уделять большое внимание прогнозированию и проектированию деятельности с целью сокращения количества процедур ее возможной коррекции в процессе реализации; использовать во всевозрастающей степени новейшие информационные средства, максимально автоматизировать рутинные операции и т. п. [1].

Иными словами, технологичность становится доминирующей характеристикой деятельности педагога, означает переход на качественно новую ступень эффективности, оптимальности, наукоемкости образовательного процесса. Обобщая сказанное, можно сделать вывод, что технология – не дань моде, а стиль современного научно-практического мышления. Этот стиль отражает направленность прикладных педагогических исследований на радикальное усовершенствование человеческой деятельности, повышение ее результативности, интенсивности, инструментальности, технической вооруженности. Таким образом, технология – это деятельность, в максимальной мере отражающая объективные законы предметной сферы и поэтому обеспечивающая наибольшее для данных условий соответствие полученных педагогических результатов поставленным целям.

С этих позиций проведем анализ использования понятия «технология обучения» в профессиональной

педагогике. Сделаем это для того чтобы найти ответы на следующие вопросы: В чем состоит дидактическая сущность применения этого понятия применительно к современной подготовке специалистов? Что следует понимать под технологичностью учебного процесса?

Естественно, при обосновании сущности категории «технология обучения» следует отталкиваться от первоначального значения понятия «технология», так как первая является производным от второго.

Исходя из того, что понятие «технология» пришло в профессиональную педагогику из технических наук, обратимся к его первоначальному значению. Содержание понятия «технология» в технических науках включает: во-первых, процесс обработки и преобразования, в результате которого получается готовая продукция; во-вторых, нормативную сторону этого процесса, определяющую, как и что надо делать, чтобы реализовались необходимые процессы преобразования.

Таким образом, в технических науках под «технологией» понимается способ реализации людьми конкретного сложного процесса путем разделения его на систему последовательных взаимосвязанных процедур и операций, которые выполняются однозначно и имеют целью достижение гарантированного результата. Следовательно, в технических науках принято «технологии» рассматривают и как процессе гарантированного достижения конкретной цели (например, изготовление детали, отвечающей требованиям ГОСТа), и как результат деятельности человека по достижению этой цели (например, разработка технологической карты, в которой представлена и описана вся нормативная сторона этой деятельности, приводящей к гарантированному достижению требуемого результата).

Обобщая сказанное, делается вывод о том, что любая «технология», рассматриваемая как процесс характеризуется тремя признаками: разделение на взаимосвязанные этапы; координированное и поэтапное выполнение действий, направленных на достижение требуемого результата; однозначность выполнения включенных в «технологии» процедур и операций, что является непременным и решающим условием достижения гарантированных результатов, адекватных поставленной цели.

Если рассматривать «технологии» как результат деятельности человека, то он характеризуется содержанием технологической карты (нормативного документа), в которой прописана строгая последовательность процедур и операций, которые необходимо обязательно выполнить в соответствии с предписанными указаниями. Следовательно, реализация технологического процесса опосредуется содержанием технологической карты, которая служит своеобразным путеводителем для его осуществления.

Все разработанные и используемые сегодня человечеством технологии целесообразно разделить на два вида: промышленные и социальные. К первым относятся технологии переработки природного сырья (нефти, газа, древесины и т. п.) или получения из него готовой продукции (металл, прокат, отдельные детали и узлы и

т. п.). «Социальной называют технологию, в которой исходным и конечным результатом выступает человек, а основным параметром, подвергающимся изменению – одно или несколько его свойств (качеств)» [2].

Чем же социальные технологии отличаются от промышленных. Остановимся на этом подробнее. Во-первых, они более гибкие и не так жестко детерминированы. К сожалению, подбор определенной последовательности действий и операций, а также результативных процессов или мероприятий не может полностью гарантировать эффективности. Дело в том, что человек это слишком многофакторная система, на которую каждую секунду оказывает влияние огромное количество внешних факторов, сила и направленность которых различна, а порой и противоположна, вследствие чего заранее предсказать эффект того или иного влияния часто является невозможным. Во-вторых, социальные технологии приспосабливаются к любым условиям – они способны скорректировать недостатки отдельных процедур и операций, из которых состоит технологический процесс. В-третьих, особенностью социальных технологий является также то, что в них огромную роль играет обратная связь, позволяющая на этапах коррекции организовать даже повторение отдельных операций и процедур технологического процесса. В-четвертых, социальные технологии в связи со сказанным более сложны по своей организации, поскольку могут предусматривать и систему мониторинга промежуточных и конечных результатов, и систему их коррекции, и определенные границы гарантированности получаемых результатов. Например, нельзя в результате осуществления технологии обучения добиться, чтобы у всех обучающихся были одинаковые знания, умения и навыки, чтобы они одинаково мыслили и действовали. В то же время можно однозначно задать границы, в рамках которых полученные педагогические результаты удовлетворяли бы целевым установкам преподавателя, дифференцируя обучающихся на определенные категории.

Таким образом, если «промышленные технологии представляют собой цепочки точно подобранных процессов и операций, то социальные технологии – это специально организованный комплекс разнообразных и используемых в различной последовательности и степени мер, направленных на достижение гарантированной цели» [2].

Из сказанного следует, что отличие социальных технологий от промышленных обусловлено тем, что сфера социальной деятельности (в том числе педагогическая) не может быть охарактеризована четким предметным полем, однозначным набором функций, отдельностью собственно профессиональных действий от спонтанного общения, переживания. Так, в частности, процессуальная сторона педагогической деятельности не может быть отделена от ее личностно-субъективных параметров, рациональная регуляция – от эмоциональной. Субъективность, отсроченность, вариативность результата не позволяют обеспечить такой же уровень его

предсказуемости и гарантированности, как в промышленных областях.

Следует указать и на тот факт, что любая технология является как бы промежуточным звеном между определенной наукой и соответствующим производством. В профессиональной педагогике в качестве такого промежуточного звена сегодня выступает технология обучения, которая представляет собой как бы соответствующую проекцию теории обучения на деятельность преподавателей и обучающихся.

Большинство современных исследователей сходятся на том, что «технология обучения связана с оптимальным построением и реализацией учебного процесса с учетом гарантированного достижения дидактических целей. Это положение является ключевым, так как именно в определении наиболее рациональных способов гарантированного достижения поставленных целей и заключается основной смысл технологизации процесса профессиональной подготовки специалиста. Таким образом, технологический подход к обучению предполагает проектирование учебного процесса с целью гарантированного достижения дидактических целей, отправляясь от заданных исходных установок (социальный заказ, образовательные ориентиры, цели и содержание обучения)» [3].

Выделяя важные характеристики социальных технологий, в частности, технологии обучения, важно указать следующие: системность, научность, интегративность, воспроизводимость, алгоритмичность, информативность, мотивированность применения, возможность тиражирования и переноса в новые условия и др. Такое их многообразие предполагает выделение, какого то обобщенного инвариантного признака технологии обучения, отражающего ее сущность. В качестве такового предлагается определять – законосообразность технологии. Обоснуем это. Технология обучения это, прежде всего, педагогический процесс, максимально реализующий в себе дидактические закономерности, благодаря этому, обеспечивающий достижение конкретных конечных результатов. Чем полнее постигнуты и реализованы эти закономерности, тем выше гарантия получения требуемого результата. Таким образом, критерию законосообразности должны отвечать все ведущие характеристики технологии обучения.

Учитывая тот факт, что в основе профессиональной подготовки любого специалиста лежит технология обучения, сформулируем ее обобщающее определение, отражающее сделанные выше выводы. Технология обучения – это законосообразная педагогическая деятельность, реализующая научно обоснованный проект дидактического процесса и обладающая более высокой степенью эффективности, надежности и гарантированности результата, чем это имеет место при традиционных моделях обучения.

Это базовое определение может быть модифицировано в тех значениях, когда технология обучения выступает как логически структурированный дидактический процесс, инвариантно протекающий под влиянием

определенных педагогических условий и обеспечивающий прогнозируемый результат, либо как целостная система концептуально и практически значимых идей, дидактических принципов, методов и средств, гарантирующая достаточно высокий уровень эффективности и качества при последующем ее воспроизведении и тиражировании [1].

Исходя из сказанного, технология обучения может рассматриваться как упорядоченная совокупность педагогических действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих достижение прогнозируемого дидактического результата в изменяющихся условиях образовательного процесса.

Целесообразно остановиться на еще одной из значимых особенностей «технологии обучения», позволяющей глубже раскрыть ее сущность. В целом ряде научных источников авторами делается попытка соотносить его с понятием «методика обучения». Причем в большинстве случаев авторы пытаются противопоставить их друг другу. Попытаемся ответить на вопросы: «В чем различие между методикой и технологией обучения, не идет ли подмена одного понятия другим?».

Во-первых, основным отличием методики от технологии является то, что первая позволяет ответить на вопрос: «Каким путем можно достичь требуемых результатов в обучении?», а вторая на вопрос: «Как сделать это гарантированно?». Во-вторых, технология обучения носит ярко выраженный персонифицированный характер. Если понятие «методика» выражает процедуру использования комплекса методов и приемов обучения, как правило, безотносительно к деятелю, их осуществляющему, то технология обучения предполагает присовокупление к ней личности преподавателя во всех ее многообразных проявлениях. Отсюда очевидно, что любая дидактическая задача эффективно может быть решена с помощью технологии, спроектированной и реализуемой квалифицированным педагогом-профессионалом. Таким образом, технология обучения неразрывно связана с педагогическим мастерством конкретного преподавателя, ее разработавшего. Совершенное владение технологией и есть педагогическое мастерство. В среде педагогов прочно утвердилось мнение, что педагогическое мастерство сугубо индивидуально, поэтому его нельзя передать из рук в руки. Однако если рассматривать технологию обучения не как педагогический процесс, а как его проект, своеобразный инструментарий для организации и осуществления педагогической деятельности, то со всей очевидностью можно утверждать, что эта технология может реализовываться не только ее автором, но и его последователями. При этом, конечно, ее структура и содержание будут и уточняться и корректироваться с учетом личных и профессиональных качеств педагогов ее реализующих, их опыта. Однако основные ее структурные компоненты должны оставаться неизменными, поскольку все они связаны системно в соответствии с конкретными целями и задачами, для которых проектировались. Если же изменения, внесенные в технологию другим преподавателем, повлекут за собой существенные

изменения в ее структурных компонентах и отразятся на гарантированности достижения конечных результатах, то тогда в праве вести речь уже о принципиально другой авторской технологии обучения [1].

Исходя из сказанного, делается вывод, что противопоставлять понятия технология и методика обучения некорректно. С нашей точки зрения, технология обучения это не что иное как более высокая стадия развития методики, предполагающая, наряду с ее персонификацией, детальную разработку основных составляющих – целеобразование, прогнозирование, выбор оптимальных форм, методов и средств обучения, организацию взаимодействия участников учебного процесса, оценку, контроль и коррекцию знаний, навыков, умений обучающихся с целью гарантированного достижения дидактических целей. Таким образом, технологию обучения следует рассматривать в качестве очередного витка в развитии дидактического процесса.

Какие же критерии деятельности преподавателя на технологическом уровне следует выделить. Это, прежде всего:

- наличие четко и диагностично заданной цели, т. е. корректно измеряемого представления понятий, операций, деятельности обучающихся как ожидаемого результата обучения, способов диагностики достижения этой цели;
- представление изучаемого содержания в виде системы познавательных и практических задач, ориентировочной основы и способов их решения;
- наличие достаточно жесткой последовательности, логики, определенных этапов усвоения темы (материала, набора профессиональных функций и т. п.);
- указание способов взаимодействия участников учебного процесса на каждом этапе (преподавателя и обучающихся, обучающихся между собой);
- использование преподавателем наиболее оптимальных, с точки зрения результативности учебного процесса, средств обучения;
- мотивационное обеспечение деятельности преподавателя и обучающихся, основанное на реализации их личностных функций в этом процессе (свободный выбор, креативность, состязательность, жизненный и профессиональный смысл);
- указание границ правилосообразной (алгоритмической) и творческой деятельности преподавателя, допустимого отступления от единообразных правил [4].

Таким образом, в основе разработки технологий обучения лежит проектирование высокоэффективной учебной деятельности обучающихся и управленческой деятельности преподавателей.

Одним из ключевых элементов любой технологии обучения является обратная связь, осуществляемая между конечным результатом учебной деятельности и каждым промежуточным этапом соответствующей технологии. Она выступает в качестве связующей артерии, которая пронизывает весь учебный процесс и позволяет его оперативно и своевременно уточнять и корректировать.

Обобщая все представленное выше, определим в чем же заключается сущность технологии обучения: во-первых, в предварительном проектировании учебного процесса с последующей возможностью воспроизведения этого проекта в педагогической практике, во-вторых, в специально организованном целеобразовании, предусматривающем возможность объективного контроля качества достижения поставленных дидактических целей; в-третьих, в структурной и содержательной целостности технологии обучения, то есть в недопустимости внесения изменений в один из ее компонентов не затрагивая другие, в-четвертых, в выборе оптимальных методов, форм и средств, диктуемых вполне определенными и закономерными связями всех элементов технологии обучения; в-пятых, в наличии оперативной обратной связи, позволяющей своевременно и оперативно корректировать процесс обучения.

Следовательно – технология обучения представляет собой целостную дидактическую систему, позволяющую наиболее эффективно с гарантированным качеством решать педагогические задачи. К структурным составляющим технологии как дидактической системы целесообразно отнести: дидактические цели и задачи, содержание обучения, средства педагогического взаимодействия (методы обучения), организацию учебного процесса (формы обучения), средства обучения, обучающегося, преподавателя, а также результат их совместной деятельности.

Таким образом, под технологией обучения целесообразно понимать последовательную взаимосвязанную систему действий педагога, направленных на решение дидактических задач, или планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса.

Библиографический список

1. *Образцов П.И.* Основы профессиональной дидактики: учебное пособие. М.: Вузовский учебник: ИНФРА-М, 2015. 288 с.
2. *Смирнов С.Д.* Педагогика и психология высшего образования: От деятельности к личности: учеб. пособие / С.Д. Смирнов. 4-е изд., стер. М.: Изд. Центр «Академия», 2009. 400с.
3. *Образцов П.И.* Дидактические основы проектирования и конструирования профессионально-ориентированных технологий в вузе // Педагогическое образование и наука. 2005. № 3. С. 70-74
4. *Образцов П.И., Пимонов Р.В.* Технологический подход как основа организации дистанционного обучения военных специалистов // Открытое образование. 2006. № 6. С. 7-18.
5. *Виленский М.М., Образцов П.И., Уман А.И.* Технология профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: Учебное пособие / Под ред. В.А. Сластенина. 2-е изд. перераб. Орел: ГОУ ВПО «ОГУ», 2010. 270 с.
6. Технологии подготовки специалистов в системе профессионального образования / Под ред. П.И. Образцова. Орел: Изд-во ОГУ, 2011. 338 с.

References

1. *Obratsov P. I.* Fundamentals of professional didactics: textbook. Moscow: University textbook, INFRA-M, 2015. 288 p.
 2. *Smirnov S. D.* Pedagogy and psychology of higher education: From activity to personality: a manual. / S. D. Smirnov. 4th issue, stereotyped. M.: Center "Academy", 2009. 400 p.
 3. *Obratsov P. I.* Didactic basis of design and construction of professionally-oriented technologies in higher education // Pedagogical education and science. 2005. № 3. Pp. 70-74.
 4. *Obratsov P. I., Pimonov R. V.* Technological approach as the basis of organization of remote training of military specialists // Open education. 2006. № 6. Pp. 7-18.
 5. *Vilensky M. M., Obratsov P. I., Uman A. I.* Technology of professionally-oriented teaching in higher education: textbook / Under the editorship of V. A. Slastenin. 2nd edition. Orel: SEI HPE "OSU", 2010. 270 p.
 6. Technologies of training specialists in the system of professional education / Under the editorship of P. I. Obratsov. Orel: OSU, 2011. 338 p.
-
-

УДК 37.031:51

UDC 37.031:51

ПАВЛОВА Т.А.

кандидат технических наук, доцент, кафедра математики, Орловский государственный аграрный университет имени Н.В. Парахина

E-mail: pavlova-tatyana@mail.ru

УВАРОВА М.Н.

кандидат экономических наук, доцент, кафедра математики, Орловский государственный аграрный университет имени Н.В. Парахина

E-mail: uvarovamn@mail.ru

PAVLOVA T.A.

Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Department of mathematics, Orel State Agrarian University named after N.V. Parakhin

E-mail: pavlova-tatyana@mail.ru

UVAROVA M.N.

Candidate of Economics, Associate Professor, Department of mathematics, Orel State Agrarian University named after N.V. Parakhin

E-mail: uvarovamn@mail.ru

ПРЕДВАРИТЕЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА К ЕДИНОМУ ГОСУДАРСТВЕННОМУ ЭКЗАМЕНУ ПО МАТЕМАТИКЕ И РЕЗУЛЬТАТ

THE PRELIMINARY PREPARATION FOR THE STATE UNIFIED EXAM IN MATHEMATICS AND ITS RESULT

В результате исследования выявлены основные проблемы при подготовке к единому государственному экзамену по математике, проведен анализ выполнения заданий второй части.

Ключевые слова: единый государственный экзамен, репетитор, анализ результатов экзамена.

The study identified the main problems during the preparation for the State Unified Exam in mathematics; the success of the second part tasks was analyzed.

Keywords: the State Unified Exam, tutor, analysis of exam results.

Подготовка к единому государственному экзамену по математике — одна из проблем не только учеников старших классов, но и их родителей. Вопросов возникает много. Например, как подготовиться к экзамену? С чего начать? Что лучше: подготовительные курсы или личный репетитор? И так далее, и тому подобное. Однако, все проблемы решаемы. Начнем с того, как правильно учить математику.

В-первых, заниматься нужно систематично и регулярно по заранее составленному плану или личному расписанию. Начните с написания для себя тайм-менеджера, в котором выпишите все не понятные для вас темы. Подобное расписание поможет планомерно и методично двигаться к цели.

Во-вторых, необходимо освоить специфический математический язык. Совсем не обязательно дословно знать определения тех или иных терминов, достаточно понять, с чем имеешь дело и своими словами уметь рассказать об этом.

В-третьих, «набивайте руку» в решении практических задач. Разберите решенные в учебнике задания. Закройте книгу и попытайтесь воспроизвести решение. Если получилось, пробуйте решить самостоятельно похожий пример. Если нет, еще и еще раз вникайте в решение. Только не бросайте дело на полпути. Бездействие вам не помощник. Не опускайте руки. Если вы сдадитесь, лучше не станете.

В-четвертых, обязательно сравнивайте полученный ответ с тем, что дан в учебнике. Если он совпадает,

переходите к решению следующей задачи. Если нет, решайте все сначала. Причем, не всегда удастся найти ошибку в уже написанном решении. Обычно она всплывает, когда решение идет с «чистого листа».

В-пятых, не экономьте место на листе, особенно, если имеете дело с задачей по геометрии. Рисунок должен быть достаточно крупным и четким, иначе не сможете разглядеть необходимые для решения элементы.

В-шестых, обратитесь к интернету. В настоящее время существуют обучающие сайты как учителей (например, <http://alexlarin.net/egge16.html>), так и образовательные сайты (<http://www.fipi.ru/>). В них можно найти открытые банки заданий, демоверсии, спецификации, кодификаторы, а также попробовать решить онлайн-тесты.

Итак, предположим, что, изучая математику самостоятельно, вы честно выполнили все вышеизложенное, а результат не тот, что ожидался вначале. Здесь есть два выхода: либо поступить на подготовительные курсы (они есть при любом высшем учебном заведении, да и в школе), либо обратиться за помощью к репетитору.

В первом случае поможет любая информация о существующих курсах. Пospaшивайте знакомых или посмотрите отзывы в интернете. Но здесь есть одно «но». Обычно на курсах в группах обучаются порядка 15-ти человек. Преподаватель, работающий на этих занятиях, не всегда может уделить одинаковое количество внимания всем ученикам. И дело здесь не в любимчиках или нежелании самого учителя. Его вниманием обязательно

завладеют настойчивые ученики, а те, кто сидит тихо-нечко на последней парте и стесняются обратиться с вопросом, так и останутся не у дел [5,6].

Теперь к вопросу о репетиторах. Прежде всего, компетентность репетитора во многом зависит от базового образования и опыта работы. Педагог имеет большой опыт работы по подготовке к экзамену, владеет методикой преподавания позволяющей найти подход к любому ученику, владеет большим количеством способов организации учебного процесса и умеет правильно подобрать именно ту форму работы, которая соответствует уровню развития и возможностям роста ученика.

Для проведения квалифицированного занятия необходимо не только знание предмета, но владение различными методиками, позволяющими провести анализ всех допущенных учеником ошибок. Нужно потратить много времени на осуществление задуманного, поэтому дешевые занятия не всегда качественные. Предлагаемые упражнения целесообразно брать из различных источников, так как учебник не дает того количества заданий, которые необходимы для отработки навыка решения. Все задачи следует ранжировать по сложности. Надо продумать, что будет решено на занятии, а что станет содержанием домашней работы.

Для поиска репетитора можно, конечно, воспользоваться и Интернетом, однако есть вероятность того, что анкета не соответствует заявленному уровню подготовки, ее могут составить знакомые по просьбе репетитора. Не каждый родитель может достоверно оценить, насколько оптимален полученный результат. Отзыв не содержит краткой характеристики самого ученика, в течение какого периода времени была достигнута положительная динамика, с какой интенсивностью проводились занятия. Для достоверной характеристики репетитора лучше спросить о нем у того, кого вы знаете или чье мнение для вас компетентно. Профессиональный репетитор всегда может дать список своих учеников, по их характеристике вы можете сделать вывод о качестве проводимых занятий. Если такого списка нет, то, скорее всего, его опыт недостаточен, и он не соответствует заявленным требованиям [6].

Использование в качестве репетитора школьного учителя не всегда лучший выбор, так как его опыта может не хватить для индивидуальных занятий со сложным учеником. Методика проведения индивидуального занятия и школьного урока различны. В одном случае необходимо уделять внимание всем ученикам и тем самым не учитывать особенности каждого, в другом случае результаты, ошибки должны быть постоянно под контролем.

Если ученику нужен репетитор по нескольким предметам, то следует рассматривать в качестве репетитора несколько человек, так как знания одного человека по нескольким предметам могут быть поверхностными. Невозможно быть специалистом высокого уровня по всем вопросам, это связано с тем, что каждый предмет имеет свои особенности, свою методику преподавания. Аксиоматического подхода и теорем в физике просто

нет. Математический аппарат большинства физиков находится, конечно, в неплохом состоянии, но умение решать задачи и умение преподавать, не попадая в методические ловушки учебников и собственных записей, – это разные вещи. Встречаются грамотные преподаватели физики и математики, но их немного.

Распознать профессионала можно в процессе общения с ним. Опытный репетитор уже на первом занятии предложит вам несколько вариантов проведения занятий, их интенсивность. Целесообразно спросить и самого ученика после нескольких занятий, насколько доступен ему объясняемый материал, есть ли положительный результат. Для этого необходимо какое-то время понаблюдать за учеником, оценить методику параллельно работающего школьного учителя (чтобы, по возможности, не сильно с ним диссонировать), провести нужные тесты и только потом определиться, с какой интенсивностью и какими методами идти вперед. Опытный преподаватель имеет опыт адаптации своей методики для достижения конкретного результата.

При выборе репетитора следует руководствоваться не только его анкетой с указанием образования, опыта работы, но и о том, какого вида помощь он оказывает, с каким контингентом учащихся он занимается, какие методики преподавания он использует, учитывает ли индивидуальные особенности.

Вузовская методика преподавания не всегда эффективна для индивидуальных занятий, так как в этом случае большое внимание уделяется рассмотрению теоретического материала, а отработка навыков решения, как правило, проходит самостоятельно. Преподаватель вуза владеет методикой преподавания школьных учебников не в полном объеме, не всегда может проследить преемственность рассматриваемого материала. Свойственная репетиторам из вузов переоценка уровня способностей ученика рождает огромное количество методических ошибок в формировании его математического аппарата.

Для достижения максимального результата необходимо изучить ученика, прежде чем окончательно определиться с методами. На это может уйти несколько занятий. Тесты на первом занятии помогут не только выявить пробелы в знаниях, но и выявить психологические и физиологические особенности ученика. На основе анализа самостоятельной работы репетитор может получить полное представление о том, отчего возникают ошибки, каков характер этих ошибок, как быстро стирается из головы полученная информация, какие формы подачи материала дольше удерживают внимание, как быстро усваивается новый материал.[1]

Анализ проведения ЕГЭ по математике показывает, что разделение предмета на два уровня объективно необходимо. Это связано с тем, что не всем будущим абитуриентам необходимо заявлять результат ЕГЭ по математике, но на тех, кому это необходимо, накладываются повышенные требования. Базовый ЕГЭ проводится для выпускников, изучающих математику для общего развития и успешной жизни в обществе. Баллы,

полученные на базовом ЕГЭ по математике, не переводятся в 100-балльную шкалу и не дают возможности участия в конкурсе для поступления в вузы, он оценивается по пятибалльной шкале. КИМ для ЕГЭ базового уровня содержит только задания базового уровня сложности с кратким ответом. Эти 20 заданий направлены на выявление умения логически мыслить, решать задачи практической направленности, производить простейшие расчеты. Профильный уровень ЕГЭ предназначен для выпускников, которые в дальнейшем планируют использовать математику и связанные с ней дисциплины в своей будущей профессии. Результаты профильного ЕГЭ переводятся в 100-балльную шкалу и предоставляются в приемную комиссию для участия в конкурсном отборе при поступлении в вуз. Задания профильного уровня разделены на две части: первые 12 заданий с кратким ответом и 7 заданий с развернутым ответом. Анализ результатов 2-балльных заданий (13-15) показывает, что уравнения решают 28,9%; стереометрическую задачу 5,87%; неравенство – 13,1%. Это связано с тем, что задание 13 предусматривает: знание основных тригонометрических формул; владение методами замены переменной при решении уравнения; умение решать квадратные уравнения; иметь вычислительные навыки работы с числовыми иррациональными выражениями; умение решать простейшие тригонометрические уравнения по общим и частным формулам; знать области значений тригонометрических функций; владеть хотя бы одним из способов отбора корней тригонометрического уравнения из указанного промежутка: с помощью единичной окружности, решением двойного неравенства, перебором, с помощью графика функции.

При решении задания 14 выпускник должен владеть как стереометрическими понятиями (перпендикулярность прямой и плоскости, угол между прямой и плоскостью и др.), так и планиметрическими (понятием прямоугольного треугольника, определениями тригонометрических функций острого угла прямоугольного треугольника); уметь изображать многогранники, тела вращения, проводить дополнительные построения, направленные на изображение и поиск угла между прямой и плоскостью; знать признаки перпендикулярности прямой и плоскости и уметь их использовать при решении задачи;

Решение неравенства в задании 15 предусматривает следующие умения: метод введения вспомогательной переменной; метод интервалов; владение тождественными преобразованиями рациональных выражений, а также показательных и логарифмических выражений и умения оценить равносильность этих преобразований; владение понятием области допустимых значений неравенства; знание свойств показательной и логарифмической функций.

Процент решения 3-балльных заданий (16-17) составляет 1,61%. Такой низкий процент решения обусловлен тем, что в планиметрической задаче необходимо не только верное доказательство в пункте а), но и получение обоснованного ответа в пункте б). Для

этого необходимо владеть понятием вписанного многоугольника, вписанного и центрального углов, подобия треугольников, знать признаки подобия треугольников, расположения центра окружности, описанной около треугольника; условие вписанного в окружность четырехугольника, умение проводить доказательство геометрических утверждений.

В экономической задаче (задание 17) выпускники должны владеть понятием «математическая модель», уметь работать с процентами, частями, долями; применять математические методы для решения содержательных задач из различных областей науки и практики, уметь анализировать полученный результат, учитывать реальные ограничения; владеть вычислительными навыками.

Задание с параметром решили 2,26% выпускников. Для получения наибольшего количества баллов за задание (4 балла) необходимо знать не только свойства основных элементарных функций, но уметь использовать графическую интерпретацию аналитических данных задачи, владеть понятием параметра, модуля действительного числа, уравнения с параметром, системы уравнений, проводить перебор и анализ полученных результатов с учетом исходного условия [3].

Процент выполнения задания 19 составил 9,36. Для получения 4 баллов за решение этой задачи необходимо наличие как обобщенных, так и некоторых частных умений в области математики, а также наличия опыта решения нестандартных задач; умение различать логическую структуру утверждений; владеть понятием натурального числа; наличие представления о числовых множествах, отличных от множества натуральных чисел (рис.1).

По данным Департамента образования Орловской области в 2016 г. по математике нижний барьер не преодолели 25 человек, или 2% от всех принявших участие в экзамене. Результаты профильного экзамена по математике показали, что количество его участников по сравнению с прошлым годом сократилось, и одновременно вырос средний балл, что свидетельствует о более осознанном выборе экзамена выпускниками (больше 81 балла по математике смогли набрать на 2,3% больше выпускников, чем в 2015 году) [4].

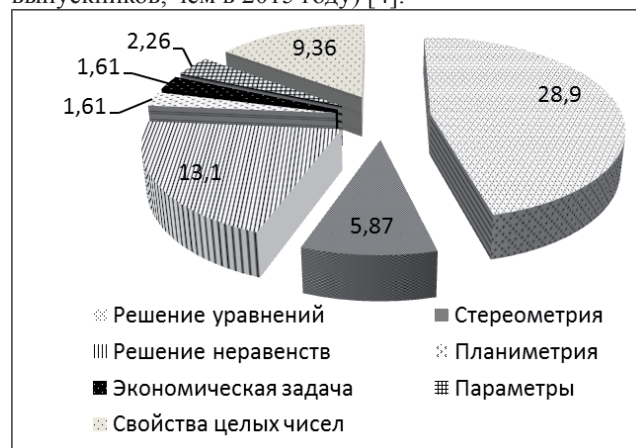


Рис. 1. Анализ выполнения заданий 2 части (13-19) с развернутым ответом (%).

Окончательная итоговая информация по результатам ЕГЭ будет подготовлена, когда закончится рассмотрение апелляций и будут получены результаты ЕГЭ, сданных в резервные дни, а также пересдач. Однако уже сейчас можно отметить, что одной из положительных тенденций ЕГЭ-2016 стало повышение среднего балла[2].

В 2016 году произошло изменение в КИМ ЕГЭ по математике профильного уровня. Из первой части были исключены два задания: задание практико-ориентированной направленности базового уровня сложности и задание по стереометрии повышенного уровня сложности, во вторую часть вошло задание высокого уровня сложности с развернутым ответом, проверяющее навыки построения и исследования математических моделей. Максимальный первичный балл уменьшился с 34 до 32 баллов. Задания по алгебре и тригонометрии в ЕГЭ по математике остались, претерпев лишь некоторые изменения. Даже на базовом уровне выпускнику приходится иметь дело с синусами и тангенсами. Но, помимо этого, теперь ему еще надо уметь решать задачки с графической составляющей и знать статистику и комбинаторику.

Задания, которые предлагаются в настоящее время, имеют практическую направленность. Например, необходимо рассчитать суточную норму приема лекарства, скидку в магазине, проверить квитанцию за «коммуналку» или выбрать подходящий тариф для мобильного телефона с учетом своих звонков. Таким образом, решается вопрос, «а пригодятся ли нам эти знания» не возникает – они нужны в повседневной жизни.

В целом по области с заданиями базового уровня сложности справились от 57,2% в Знаменском районе до 66,8% в Шаблыкинском районе Орловской области. Процент выполнения заданий повышенного уровня сложности варьируется от 4% в Новосильском районе до 16,2% в Должанском. Выпускники Дмитровского, Новосильского, Сосковского и Шаблыкинского районов области не справились с заданиями повышенного уровня сложности. Максимальный процент выполнения этого задания (12,5%) приходится на Свердловский район (рис. 2) [3].

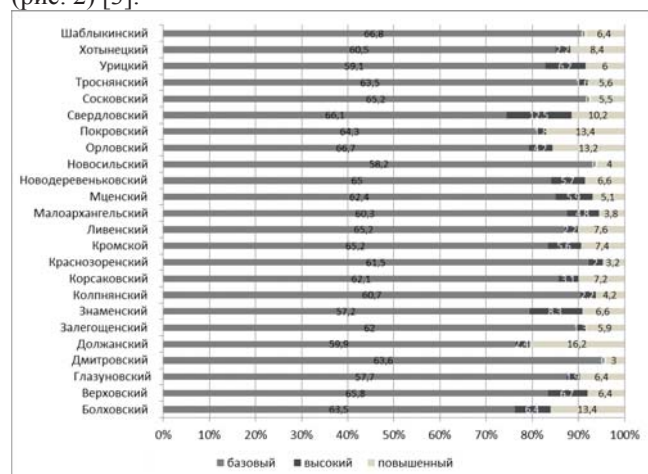


Рис. 2. Результаты выполнения заданий базового высокого и повышенного уровня сложности в районах Орловской области.

Анализ выполненных заданий показывает, что, как и в предшествующие годы, наиболее доступными для учащихся являются относительно простые задачи 1-5. Это свидетельствует о том, что большинство школьников обладает навыками уверенного решения простейших задач по базовым разделам школьного курса математики. Затруднения в решении 12 задания связаны с тем, что не все школьники умеют применять производную функции для нахождения наибольшего значения на отрезке, максимума и минимума функции, критических точек.

Несмотря на то, что решение уравнений (тригонометрических, логарифмических, показательных) из второй части с развернутым ответом вызывает наименьшее затруднения, но и в них учащиеся допускают ошибки. К самым распространенным ошибкам относятся: использование формулы корней для простейшего тригонометрического уравнения относительно синуса – к уравнению относительно косинуса и наоборот, неверная периодичность корней, описки и другие ошибки в записи корня; неверное вычисление значения обратной тригонометрической функции: либо неверные значения аркфункций, либо неверное преобразование аркфункций отрицательного аргумента. Эти ошибки также приводили к тому, что корни уравнения указывались неверно, и как следствие – первый пункт задачи не был выполнен; неумение работать с иррациональными числовыми выражениями. В связи с этим для многих учащихся решение квадратного уравнения с иррациональными коэффициентами представляло трудность (чаще всего решение не доходило до конца).

Самой распространенной ошибкой при решении стереометрической задачи была неверная трактовка признака перпендикулярности прямой и плоскости: учащиеся (упрощая себе задачу) считали достаточным доказать перпендикулярность рассматриваемой прямой только одной прямой плоскости для того, чтобы утверждать перпендикулярность прямой и плоскости. В то время как признак гласит: «Если прямая перпендикулярна двум пересекающимся прямым, лежащим в плоскости, то она перпендикулярна этой плоскости». Неверное определение искомого угла между прямой и плоскостью (неверный переход к планиметрической задаче). Распространенным недостатком в решении задачи было отсутствие теоретических ссылок и обоснований логических переходов. Учащиеся не указывают используемую для вывода теорию: определения, теоремы, признаки, свойства. В итоге доказательство в пункте а) было неполным и оценивалось 0 баллов.

При решении неравенств (задание 15) допускаются такие ошибки, как: формальное перенесение методов и приемов решения уравнений на неравенства того же типа, переход от дробно-рационального неравенства к неравенству, связывающему числители («отбрасывание» знаменателя), некоторые учащиеся вместо неравенства решали уравнение.

Многие участники ЕГЭ, приступившие к решению планиметрической задачи, допускают неполноту реше-

ния: есть или доказательство геометрического факта, или попытка вычислить численное значение искомой величины. Не все школьники понимают «экономическую составляющую» 18 задания и поэтому неверно трактуют условие задачи, так, например, условие «в январе каждого года долг должен быть на одну и ту же сумму меньше долга на январь предыдущего года», как «в январе каждого года долг должен быть на одну и ту же сумму меньше», т.е. как «платеж был одинаковым». Изменив условие задачи, учащиеся решали другую задачу, что оценивалось 0 баллов.

Неверное раскрытие модуля привело к потере корней или получению «лишних» при решении задания с параметром. Если исходное уравнение было решено для выделенного каким-либо образом значения параметра и показано наличие необходимого количества решений, при отсутствии или ошибочности других рассуждений решение, согласно критериям 2014 года, оценивалось одним баллом, то начиная с 2015 г. такой возможности критерии не допускали и подобные решения оценивались 0 баллов. К ошибкам при решении задачи 19 можно отнести отсутствие пояснений к ответу. Как правило, решение сводилось к однозначному ответу на вопрос пункта а).

Вместе с тем за последние годы наблюдается положительная тенденция, которая выражается в том, что выпускники, выбравшие базовый уровень, достаточно успешно исследуют простейшие математические модели, применяют производную для нахождения углового коэффициента касательной (геометрический смысл производной), решают геометрические задачи. Достигнутые умения позволяют использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни.

При отборе корней (задание 13 профильного уровня) выпускники достаточно успешно используют: единичную окружность, графики тригонометрических функций, с помощью числовой прямой, решая двойное линейное неравенство, перебором [9,10].

Увеличилось число выпускников использующих при решении стереометрической задачи координатный, координатно-векторный способы или другие достаточно оригинальные способы решения. Доля правильно решенных задач с параметром (17 задание) за последние годы достаточна стабильна.

Однако результаты ЕГЭ позволяют сделать вывод о том, что доля решенных задач по алгебре значительно выше, чем по геометрии, на наш взгляд, это можно объяснить достаточно низкой мотивацией для достижения максимального результата. При оформлении решения задач второй части выпускники допускают ошибки: неправильные чертежи, алгебраические погрешности, отсутствие аргументации при доказательстве геометрических утверждений, непонимание сути требования «доказать», неверная трактовка условия задачи, склонность к упрощению условия (особенно задания с параметром), недостаточная подготовка к решению нестандартных задач. Недостаточно устойчивые навыки использования основных математических методов, отрабатываемых в школьном курсе математики, не позволяют учащимся успешно осваивать другие предметы естественнонаучного цикла, резко снижают общую способность учиться [11,12].

В этой связи при подготовке к ЕГЭ в 2016-2017 учебном году необходимо скоординировать меры по выявлению потенциальных погрешностей в решении математических задач будущими участниками экзамена, уделять внимание выпускникам, находящимся «в зоне риска» (имеющими слабую математическую подготовку). Сконцентрировать внимание на формировании их базовых математических компетенций (умении читать и верно понимать условие задачи, решать практико-ориентированные задачи, выполнять арифметические действия, тождественные преобразования), определить наиболее успешно решаемые данными учащимися типы задач и доводить, в первую очередь, их решение «до совершенства».

Дифференцировать обучение для учащихся с различным уровнем подготовки, разработать методику для успешного ее применения, проводить обобщающие уроки не только в конце 11 класса, но и по окончании каждого полугодия. При этом целесообразно ориентироваться на кодификатор требований к уровню подготовки выпускников общеобразовательных учреждений, демонстрационный вариант контрольных измерительных материалов, спецификацию контрольных измерительных материалов для проведения в текущем году единого государственного экзамена по математике.

Библиографический список

1. <http://www.find-a-teacher.org/blog/kak-vibrat-repetitora-po-matematike>
2. Карлов А.И. Сборник методических материалов по результатам единого государственного экзамена в Орловской области / А.И. Карлов, С.Н. Тихоновская. Орел: Полиграфическая фирма «Картуш», 2015. 293с.
3. <http://www.orel@orcoko.ru>
4. http://www.pr_obraz@adm.orel.ru
5. Уварова М.Н. Интернет-экзамен: методическое пособие для подготовки к интернет-экзамену / М.Н. Уварова, Т.А. Павлова. Орел: Изд-во «Картуш», 2010. 163 с.
6. Петрушина Н.Н. Использование интернет-тестирования как формы контроля качества подготовки студентов. / Н.Н. Петрушина, М.Н. Уварова. Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2009. № 7-2. С. 153-155.
7. Уварова М.Н. Интернет тестирование в образовании / М.Н. Уварова, Т.А. Павлова. Russian Agricultural Science Review. 2015. Т. 6. № 6-3. С. 337-342.

8. Уварова М.Н. Игровые модели и принятие решений. /М.Н. Уварова, Т.А.Павлова. В сборнике: Ресурсосберегающие экологически безопасные технологии производства и переработки сельскохозяйственной продукции. Материалы X Международной научно-практической конференции. 2014. С. 56-60.
9. <http://www.mydocx.ru/11-80797.html>
10. <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=21580>
11. down.ctege.info/ege/2015/zadaniya/matem/matem2015tipichnye-oshibki.pdf
12. <http://www.fundamental-research.ru/en/article/view?id=3576>

References

1. <http://www.find-a-teacher.org/blog/kak-vibrat-repetitora-po-matematike>
 2. Karlov A. I. The sourcebook of methodical materials on results of the State Unified Exam in the Orel region / A.I. Karlov, S. N. Tikhonovskaya. Orel: Printing firm «Kartush», 2015. 293 p.
 3. <http://www.orel@orcoko.ru>
 4. http://www.pr_obraz@adm.orel.ru
 5. Uvarova M. N. Internet examination: methodical guides for preparation for Internet exam / M. N. Uvarova, T. A. Pavlova. Orel: Publishing house Kartush, 2010. 163 p.
 6. Petrushina N. N. Using the Internet testing as a form of students quality control. / N. N. Petrushina, M. N. Uvarova Actual problems of humanitarian and natural sciences. 2009. № 7-2. Pp.153-155.
 7. Uvarova M.N. The Internet testing in education / M. N. Uvarova, T. A. Pavlova. Russian Agricultural Science Review. 2015. Vol. 6. № 6-3. Pp. 337-342.
 8. Uvarova M.N. Game models and decision making. / M. N. Uvarova, T. A. Pavlova. In the sourcebook: Resource-saving ecologically safe technologies of production and processing of agricultural products. Materials X International scientific and practical conference. 2014. Pp. 56-60.
 9. <http://www.mydocx.ru/11-80797.html>
 10. <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=21580>
 11. down.ctege.info/ege/2015/zadaniya/matem/matem2015tipichnye-oshibki.pdf
 12. <http://www.fundamental-research.ru/en/article/view?id=3576>
-

УДК 378

UDC 378

ПРОСКУРЯКОВА Л.К.

кандидат педагогических наук, доцент, Академия
ФСО России

МОРОЗОВА Н.Н.

кандидат физико-математических наук, доцент,
Академия ФСО России

E-mail: natalia_n_morozova@mail.ru

PROSKOURYAKOVA L.K.

Candidate of Pedagogics, Associate Professor, The
Federal Guard Service Academy

MOROZOVA N.N.

Candidate of physico-mathematical sciences, Associate
Professor, The Federal Guard Service Academy

E-mail: natalia_n_morozova@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ РУБЕЖНОГО КОНТРОЛЯ РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

ORGANIZATION OF BOUNDARY CONTROL OF THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' RESEARCH ABILITIES WHILE STUDYING MATH DISCIPLINES

Компетенции, которыми должен овладеть выпускник технического вуза, включают в себя широкий перечень способностей к исследовательской деятельности как значимой составляющей его предстоящей профессиональной деятельности. В статье предложены подходы к организации рубежного контроля по математическим дисциплинам, позволяющие оценить не только уровень собственно математической подготовки, но и сформированности способностей исследовательского характера у обучающихся.

Ключевые слова: способности к исследовательской деятельности, компетенции, рубежный контроль, критерии оценивания контрольных заданий.

Competences, which a technical college graduate must acquire, include a wide range of research capabilities as an important part of their future professional activity. The article presents approaches to organization of the boundary control at mathematical disciplines to assess not only the level of the students' actual mathematical training, but their research character formation as well.

Keywords: research capabilities, competences, boundary control, criteria for control tasks assessment.

Современный этап развития мировой цивилизации характеризуется бурными темпами научно-технического прогресса, сопровождающимся возникновением новых областей знаний; растущим числом открытий, ведущих к кардинальным изменениям в жизни общества; быстрой сменой технологий; постоянным увеличением объема и роли информации. Все это обуславливает изменение требований к уровню подготовки специалистов в системе высшего образования, актуализирует педагогические технологии, ориентированные на максимальную реализацию личностного потенциала и развитие творческих способностей обучающихся.

Требования общества, выраженные в профессиональных стандартах специалиста, компетентностных моделях выпускника вуза, Государственных образовательных стандартах высшего образования [1], определяют необходимость формирования и развития исследовательских компетенций будущего специалиста.

Анализ рабочих программ, предназначенных для организации в техническом вузе образовательного процесса по математическим дисциплинам в условиях реализации компетентностного подхода, позволяет сделать вывод о том, что одной из ведущих целевых установок их изучения является формирование у обучающихся таких общекультурных и профессиональных компетенций, как:

– способность владеть культурой и логикой мышления, обобщения, анализа, критического осмысления, систематизации, прогнозирования, постановки исследовательских задач профессиональной деятельности и выбора путей их достижения на основании принципов научного познания;

– способность логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь на русском языке, создавать и редактировать тексты профессионального назначения, публично представлять собственные и известные научные результаты, вести дискуссии;

– способность выявлять естественнонаучную сущность проблем, возникающих в ходе профессиональной деятельности, и применять соответствующий физико-математический аппарат для их формализации, анализа и принятия решения;

– способность осуществлять сбор, обработку, анализ научно-технической информации и систематизировать ее в сфере профессиональной деятельности, использовать достижения отечественной и зарубежной науки, техники и технологии;

– способность применять математический аппарат, в том числе с использованием вычислительной техники, для решения профессиональных задач;

- способность применять математический аппарат, в том числе с использованием вычислительной техники, для решения профессиональных задач;
- способность использовать основные законы естественнонаучных дисциплин в профессиональной деятельности, применять методы математического анализа и моделирования, теоретического и экспериментального исследования;
- способность самостоятельно применять методы и средства познания, обучения и самоконтроля для получения новых знаний и умений, в том числе в новых областях, развития социальных и профессиональных компетенций.

Перечисленные способности составляют основу и обеспечивают успешность исследовательской деятельности как важной составляющей предстоящей работы, что определяет необходимость их целенаправленного развития в процессе подготовки современного специалиста. В связи с этим появилась потребность разработки соответствующих форм и методов организации математической подготовки, реализация которых обеспечила бы обучающимся возможность успешного овладения не только собственно математическими знаниями, умениями, навыками, но и требуемыми компетенциями. Как следствие, встала задача создания нового и корректировки существующего диагностического аппарата в целях обеспечения мониторинга процесса формирования и последующего развития заявленных компетенций. Поскольку результаты освоения всех модулей дисциплины в совокупности позволяют судить об успешности изучения курса в целом, и отдельный модуль представляет собой логически законченную содержательно емкую единицу, соответствующую достаточно продолжительному этапу изучения дисциплины, то именно итоги рубежного контроля (по завершению модуля), при соответствующей его организации, могут служить весомой показательной характеристикой, обеспечивающей необходимую информацию о качестве обучения в динамике. В связи с этим актуализируется проблема специального содержательного наполнения рубежных контрольных работ как средства мониторинга не только усвоения математического аппарата данного модуля, но и процесса развития общекультурных и профессиональных компетенций. Помимо заданий традиционного содержания, составляющих базовую часть контрольной работы и нацеленных на проверку собственно математических знаний, умений и навыков в контрольную работу целесообразно включать нестандартные задания проблемного, теоретического характера, на формализацию, классификацию, установление логических взаимосвязей, соответствия между элементами множеств, индуктивное обобщение, выбор рациональных методов решения, структурирование процесса решения, прогнозирование, анализ и критическую оценку полученных результатов и т.п. Содержание подобных заданий, прежде всего, нацелено на выявление уровня сформированности и, вместе с тем, на развитие у обучающихся способностей исследовательского характера.

Примерами таких заданий являются:

1. Запишите с использованием символов математической логики следующее определение предела функции: «Число a называется *пределом функции* $f(x)$ при условии, что аргумент x стремится к точке x_0 , если для любого положительного числа ε существует зависящее от ε положительное число δ такое, что для всех точек x из множества X , на котором определена функция, удовлетворяющих неравенству: модуль разности $x - x_0$ больше 0 и меньше δ , – соответствующие значения функции удовлетворяют неравенству: модуль разности между значениями функции $f(x)$ и числом a меньше ε .

2. Приведите текстовую формулировку теоремы, представленной в символьном виде:
] $\vec{a}, \vec{b} \neq \vec{0}. \vec{a} \perp \vec{b} \Leftrightarrow \vec{a} \cdot \vec{b} = 0$.

3. Представьте в максимально формализованном виде доказательство признака Лейбница (достаточного признака сходимости знакочередующегося ряда).

4. Изложите алгоритм исследования на экстремум функции двух переменных и согласно этому алгоритму проведите исследование функции $f(x, y) = x^3 + xy^2 + 6xy$.

5. Используя метод математической индукции, докажите справедливость числового соотношения на множестве натуральных чисел для $n \geq 2$:

$$\left(1 - \frac{1}{4}\right) \left(1 - \frac{1}{9}\right) \left(1 - \frac{1}{16}\right) \dots \left(1 - \frac{1}{n^2}\right) = \frac{(n+1)}{2n}.$$

6. Справедлива формула Шеннона $C' = F \log_a \left(1 + \frac{P_c}{N_0 F}\right)$ для пропускной способности C'

непрерывного канала связи с белым гауссовским шумом. F – полоса частот сигнала ($F \rightarrow \infty$), P_c – мощность полезного сигнала на входе канала связи, N_0 – односторонняя (на положительных частотах) спектральная плотность мощности шума (P_c, N_0 – постоянные величины). Вычислите предел $\lim_{F \rightarrow \infty} C'$. Дайте практическую оценку полученного результата. Постройте график функции $C' = f(F)$.

7. Установите соответствие между элементами двух множеств, представленных в таблицах 1 и 2:

Таблица 1.

Неопределенные интегралы

1)	$\int \frac{dx}{1 + \sqrt{x}}$
2)	$\int x^2 \sin x dx$
3)	$\int x \ln 4x dx$
4)	$\int x e^{x^2} dx$
5)	$\int \sqrt{1 - x^2} dx$

6)	$\int (\sqrt{x} - 4e^{2x}) dx$
7)	$\int \frac{dx}{1+tgx}$
8)	$\int e^x \cos x dx$
9)	$\int \frac{\sin x dx}{2 \cos x - \sin x}$
10)	$\int \frac{dx}{x\sqrt{3x^2 - 2x - 1}}$

Таблица 2.

Методы интегрирования

а)	непосредственное интегрирование;
б)	по свойству инвариантности формул интегрирования;
в)	заменой переменной;
г)	по частям.

8. Постройте с помощью аппарата теории обыкновенных дифференциальных уравнений математическую модель процесса изменения заряда на обкладках конденсатора с емкостью C , если он включен последовательно с катушкой индуктивности L и активным сопротивлением R при условии отсутствия внешнего источника тока. Спрогнозируйте характер изменения заряда на обкладках конденсатора. Используя математическую модель, получите закон изменения заряда, проведите его анализ и проверьте выдвинутое ранее предположение.

9. Укажите возможные методы решения системы уравнений:

$$\begin{cases} -4x_2 + 4x_3 - 4x_4 = -7, \\ x_2 - x_4 = -2, \\ -3x_2 + 5x_3 - 4x_4 = -7, \\ x_1 + x_2 - x_3 + x_4 = 4. \end{cases}$$

Выполните решение наиболее рациональным способом. Оцените правильность полученного результата.

10. Вычислите заряд цилиндрического тела с радиусом основания R и высотой H , если плотность распределения заряда в каждой точке тела пропорциональна расстоянию от точки до оси симметрии тела.

11. Укажите возможный признак исследования на сходимость числового ряда и исследуйте ряды №№ 2, 5, 7, 12, 14:

$$\begin{aligned} 1) \sum_{n=1}^{\infty} \frac{3n^2}{n^3+1}; \quad 2) \sum_{n=1}^{\infty} \frac{3n-1}{5n+3}; \quad 3) \sum_{n=1}^{\infty} \frac{n^3}{5^n}; \\ 4) \sum_{n=1}^{\infty} \frac{3^{n-1}}{2n}; \quad 5) \sum_{n=1}^{\infty} \frac{n!}{4^{n+1}}; \quad 6) \sum_{n=1}^{\infty} \frac{1}{n\sqrt{\ln n}}; \\ 7) \sum_{n=1}^{\infty} \frac{1}{2^n-1}; \quad 8) \sum_{n=1}^{\infty} \left(\frac{n}{2n+1} \right)^n; \quad 9) \sum_{n=1}^{\infty} \frac{3^{n^2-1}}{2^{n^2}\sqrt{n}}; \end{aligned}$$

$$10) \quad 2 + \frac{3}{2} + \frac{4}{3} + \dots + \frac{n+1}{n} + \dots; \quad 11) \quad \sum_{n=1}^{\infty} \frac{1}{n^2 + 2n + 3};$$

$$12) \quad \sum_{n=1}^{\infty} \frac{1}{2^n} \left(1 + \frac{1}{n} \right)^{n^2}; \quad 13) \quad 2 + \frac{2^2}{2^{10}} + \frac{2^3}{3^{10}} + \dots + \frac{2^n}{n^{10}} + \dots;$$

$$14) \quad \frac{1}{2 \ln 2} + \frac{1}{3 \ln 3} + \frac{1}{4 \ln 4} + \dots;$$

$$15) \quad 2, 1 + (2, 1)^2 + (2, 01)^3 + (2, 01)^4 + \dots$$

В качестве примера компоновки заданий рубежных проверочных работ приведем один из вариантов контрольной работы по теме «Обыкновенные дифференциальные уравнения». Вариант наряду с традиционными для такой контрольной работы содержит задания на классификацию и моделирование, выполнение которых дает возможность обучающимся реализовать сформированные умения исследовательского характера, а преподавателю проконтролировать эти умения.

1. Классифицируйте дифференциальные уравнения и укажите метод решения уравнений каждого класса.

$$1) \quad \ln x dx + \frac{xdy}{y-1} = 0; \quad 2) \quad y' = e^{\frac{y}{x}};$$

$$3) \quad xdy = (y+x^2)dx; \quad 4) \quad y'' + y = \sin x;$$

$$5) \quad x^2 y'' + xy' = 1; \quad 6) \quad (x^2 + 1)y' + 4xy - 3 = 0;$$

$$7) \quad 2yy'' - (y')^2 = 0; \quad 8) \quad (e^x - 1)y'' - e^x y' = 0;$$

$$9) \quad y'' - 6y' + 9y = 0; \quad 10) \quad y'' - 3y' + 2y = xe^x;$$

$$11) \quad x^2 y^2 y' + xy^3 = 1; \quad 12) \quad \frac{dx}{dy} + \frac{2}{y} + 2 = 0;$$

$$13) \quad \left(y + \sqrt{x^2 + y^2} \right) dx - xdy = 0;$$

$$14) \quad y'' + 4y' = x^2; \quad 15) \quad y''' - \sqrt{1+x} = 0;$$

$$16) \quad (xy + y)y' = y + 4;$$

2. Найдите общее решение дифференциальных уравнений №№ 7, 10.

3. Для дифференциального уравнения № 6 найдите частное решение, удовлетворяющее начальному условию: $y(0) = 0$.

4. Запишите общее решение дифференциального уравнения

$$4y^{(4)} + y^{(2)} = 3xe^x + \sin \frac{x}{2} + 4x^2 + 1,$$

не вычисляя неопределенных коэффициентов.

5. Дан $R-L$ – контур, содержащий источник тока с э.д.с. $E = 15 \sin 3t$ (В). Установите закон изменения силы тока $i = i(t)$ в контуре, если $R = 800$ Ом, $L = 5$ мГн. Оцените полученный результат с физической точки зрения.

В целях повышения информативной емкости оценки результатов изучения каждого модуля дисциплины

в дополнение к традиционно выставяемой по контрольным работам количественной четырехбалльной «2»–«5» оценке предлагается проводить качественную, в известной мере, невербальную оценку даже типовых заданий этих рубежных проверочных работ согласно разработанному набору *критериев*.

Для оценки выполнения обучающимися отдельных *типовых* заданий проверочной работы могут использоваться следующие критерии:

1.1. Правильная классификация контрольного задания.

1.2. Адекватность выбора метода решения.

1.3. Рациональность метода решения.

1.4. Исходная корректность реализации верно выбранного метода.

Умение правильно осуществлять начальные смысловые этапы решения предложенной задачи свидетельствуют о способности обучающегося анализировать условие задачи и возможные варианты ее решения, критически осмысливать их, прогнозировать результат решения, систематизировать необходимый для его получения математический аппарат.

1.5. Знание требуемого для выполнения задания понятийного и формульного материала.

1.6. Аргументированность пошагового выполнения операций.

Такое умение демонстрирует достаточно глубокое, гибкое, осознанное владение теоретическим материалом, понимание существа выполняемых математических операций.

1.7. Культура математических преобразований и вычислений.

1.8. Владение знаниями школьного курса математики или ранее изученных разделов курса высшей математики.

1.9. Умение делать необходимые выводы.

1.10. Правильное, логически последовательное оформление процесса решения, культура письменной речи.

1.11. Корректное выполнение необходимой графической иллюстрации или чертежа.

1.12. Самоконтроль результатов проведенного решения.

Очевидно, что применительно к некоторым заданиям может отсутствовать необходимость использования всех перечисленных критериев. Однако компоновка вариантов рубежных проверочных работ должна предполагать реализацию одинакового набора этих критериев для проверки соответствующих заданий вариантов с тем, чтобы при проведении контрольных мероприятий по возможности максимально обеспечить обучающимся одинаковые условия.

По такой совокупности критериев оценивается, например выполнение контрольных заданий по модулям: «Векторная алгебра», «Теория пределов», «Неопределенный интеграл», «Числовые ряды».

Для оценки результатов выполнения *проблемных* математических заданий используются те же базовые

критерии 1.1 – 1.12, но особенно значимы такие из них, как правильная классификация задания, адекватность и рациональность выбранного метода решения, исходная корректность его реализации. При этом дополнительно к базовым критериям применяются критерии:

2.1. Умение при необходимости синтезировать базовые знания.

2.2. Умение применять изученные методы в нестандартных ситуациях.

2.3. Умение генерировать новые знания, необходимые для выполнения предложенного задания.

В дополнение к обязательным заданиям контрольной работы рекомендуется, по возможности, включать в вариант задачу прикладного, междисциплинарного содержания, решение которой востребует умение применять математический аппарат для моделирования реальных процессов и предполагает владение обучающимся определенными знаниями из соответствующей смежной области [2]. В связи с этим для обеспечения продуктивной подготовки к выполнению таких заданий обучающимся заблаговременно выдается подборка задач аналогичного содержания.

Специфика и определенная оригинальность практико-ориентированных заданий предполагает при проверке их выполнения, прежде всего, акцент на проявление обучающимися способностей исследовательского характера, что обуславливает целесообразность отдельного оценивания таких заданий по следующим критериям:

3.1. Корректность выбора необходимого для моделирования математического аппарата.

3.2. Адекватность построенной математической модели реальному содержанию предложенной прикладной задачи.

3.3. Правильность решения полученной абстрактной математической задачи.

3.4. Умение интерпретировать на языке предметной области результат решения собственно математической задачи.

3.5. Умение оценить адекватность полученного результата содержанию прикладной задачи и сделать необходимые выводы.

При оценке контрольной работы учитывается также уровень мотивации учебно-познавательной и, в частности, исследовательской деятельности обучающегося, в соответствии с проявляемым им стремлением выполнять математические задания проблемного и междисциплинарного содержания.

В силу того, что творческая исследовательская деятельность предполагает уверенное владение базовым математическим аппаратом, обязательным условием признания успешного выполнения контрольной работы является правильное выполнение ее базовой части.

Предлагаемые критерии позволяют не только оценить уровень освоения обучающимися контролируемого раздела дисциплины, но и выявить степень успешности реализации развивающей функции математического образования в аспекте совершенствования

математической культуры обучающихся, как интегративного показателя качества математической подготовки и динамики формирования представленных в программах математических дисциплин компетенций применительно к отдельно взятому обучающемуся.

Уровни овладения обучающимися соответствующими знаниями, умениями, компетенциями оцениваются по четырехбалльной шкале:

0 – отсутствие контролируемого компонента в багаже предметно-познавательной подготовки обучающегося;

1 – имеются пробелы в освоении этого компонента учебно-познавательной деятельности;

2 – продемонстрировано достаточно уверенное владение контролируемым компонентом;

3 – контролируемый компонент освоен в полной мере.

Для удобства анализа и статистической обработки результатов выполнения обучающимися проверочных работ целесообразно получаемые сведения фикси-

ровать в соответствующей таблице, которая составляется персонально для каждого обучающегося.

Результаты выполнения учебной группой рубежной проверочной работы заносятся в сводную таблицу, в которой аккумулируются сведения по итогам всех контрольных работ за учебный год. Анализ и систематизация данных, представленных в такой таблице, позволяет судить о динамике формирования и развития соответствующих умений, способностей обучающихся и, как следствие, заявленных в программе компетенций.

Подобная методика организации и оценки проверочных работ позволяет получить детализированные многоаспектные данные о динамике освоения математических дисциплин и формирования компетенций исследовательского характера. Это дает возможность выстроить эффективную адекватную аналитико-коррекционную работу и наметить индивидуальные траектории учебно-познавательной деятельности и личностного развития обучающихся.

Библиографический список

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 785 от 22.12.2009 (в ред. Приказов Минобрнауки РФ от 18.05.2011 № 1657, от 31.05.2011 № 1975).
2. Морозова Н.Н., Проскурякова Л.К. Формирование профессиональных компетенций в ходе изучения математики в техническом вузе и мониторинг этого процесса // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия «Естественные, технические и медицинские науки»: научный журнал. 2014. №6(62). С. 31–36.

References

1. The order of the Russian Federation Education and Science Ministry dated 22.12.2009 № 785 (in redaction of the Russian Federation Education and Science Ministry dated 18.05.2011 № 1657, 31.05.2011 № 1975)
 2. Morozova N. N., Proskuryakova L. K. Formation of professional competences during Mathematics study in a technical higher educational institution and the process monitoring // Orel State University Scientific Notes. The series “Natural, technical and medical science”: Scientific journal. 2014. № 6 (62). Pp. 31-36.
-

РАК Е.В.

аспирант, кафедра педагогики, Брянский
государственный университет имени академика
И.Г. Петровского
E-mail: a-rak@mail.ru

RAK E.V.

Graduate student, Department of Pedagogics, Bryansk
State University named after I.G. Petrovsky
E-mail: a-rak@mail.ru

СТАНОВЛЕНИЕ ДИЗАЙН-ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

THE FORMATION OF DESIGN-EDUCATION IN THE SYSTEM OF HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION

В данной статье рассматривается становление российского дизайн-образования в системе высшего профессионального образования. С опорой на труды выдающихся художников-графиков, опыт ведущих высших учебных заведений было проведено исследование от начального становления дизайнерского образования до современного времени.

Ключевые слова: дизайн, дисциплина, образование, интеллект, искусство, дизайнер-профессионал, специалист, система образования.

This paper considers the formation of Russian design education in the system of higher professional education. The research was carried out from the initial formation of design-education till the present moment. The author relies on the works of outstanding graphic artists, the experience of leading higher education institutions and the demand for young specialists.

Keywords: design, academic discipline, education, intelligence, art, system of education.

Становление дизайна совпадает с моментом, когда человек обратил внимание на свое место существования, так как человек с самого начала принадлежит человеческому бытию, хотя его институализация происходит на цивилизованном этапе развития социума. Термин «industrialdesign» (индустриальный дизайн) был впервые предложен Жозефом Синелом в 1919 году.

Мы придерживаемся следующего определения дизайна: дизайн – это специфическая сфера проектной деятельности по разработке предметно-пространственной среды в целом, а также отдельных ее составляющих, проектирование реальных ситуаций с целью придания результатам разработок высочайших потребительских свойств и эстетических качеств, придание гармоничности, оптимизирование их взаимодействия с человеком и обществом. [7, с. 76].

Становление дизайна в России произошло путем отсоединения прикладного и промышленного искусства, а образование в области дизайна непрерывно связано с подготовкой высококвалифицированных специалистов в различных отраслях дизайна для рынка труда. Харьковский практический институт (сейчас Харьковский политехнический институт) стал основой для образования прикладного дизайна в регионе. Дисциплины художественно-графического цикла формировали зрительный опыт студентов, провоцировали восприятие индивидуального способа мышления – мыслить при помощи графики, активируя таким образом мощный потенциал визуальной системы человека как орудия творческой деятельности. Глава института

В.Л. Кирпичев уже в 1898 году говорил о том, что художественная сторона является одной из самых важных элементов в образовании в разных отраслях дизайна. Он считал, что дизайнеры должны заботиться о красоте своих творений и, как следствие, обязаны получать художественное образование. [3, с. 14]. В своих работах Я.В. Столяров пишет о необходимости совместно развивать чувство, которое призывает дизайнера сопоставлять внешнее выражение его творческой воли, при этом приводить в гармонию с целью, материалом, окружающей обстановкой создаваемого объекта. Истинный дизайнер, независимо от его специализации, – художник. [1, с. 203]. Любопытно то, что спустя сто лет в научных изданиях, написанных о проблемах образования, появились рубрики о необходимости и значимости повышения квалификации выпускников вузов посредством внедрения в образовательный процесс дисциплин, посвященных художественной графике и дизайну. [2, с. 134].

Важную роль в формировании дизайн-образования играют 20-е годы – период становления теоретического аспекта в профессиональном образовании, стимул для прогрессивного развития современного дизайна. Одним из особых направлений преобразования искусства и техники в постреволюционной России считалось производственное и графическое искусство в Московском институте художественной культуры (Инхуке), восхваляющее урбанистическую культуру конкретно как технико-графическую культуру. Б. Кушнер выдвинул систематизированный ряд особо важных позиций в тео-

рии производственного искусства, а именно: единственным ресурсом дизайнеров-конструкторов считается практический опыт и традиция, основанная на истории, единственным методом является находчивость, изобретательность, креативность мышления – это те же методы и ресурсы, которые использует при реализации своего проекта художник-дизайнер. В сфере дизайн-конструирования есть огромный пробел, который нереально закрыть эволюционным путем, так как не имеется конкретной дисциплины, которая смогла бы прогрессивно развиваться и совершенствоваться, как следствие, из этого на помощь может прийти только революционное преобразование, и «революцию эту совершить призваны художники» [5, с. 244].

Создавая теорию искусства как строение окружающих нас вещей, равномерно продвигая при этом на лидирующее место перспективную, проектную деятельность по разработке дизайн-моделей, Н.Ф. Чужак остановился на тех же выводах, что и Ласло Махой-Надь, художник и скульптор того же времени, творивший в Баухаузе, что художник работает с вещами, но цель его не предметы, а люди. Данная теория интересна для нас тем, что является родоначальником предварительных эскизов определенных положений будущей теории дизайна, предназначенного не только развивать проектный мир, но и способствовать социальному преобразованию общества. [6, с. 250].

Один из теоретиков производственного искусства Б.И. Арватов для воплощения в жизнь своего проекта, посвященного конструированию материальной культуры общества, необходимым считал «уничтожение исторически-относительной грани между художественной техникой и техникой общественно-социальной»; реализация организованных поправок – художественные группы и отдельные художники должны стать сотрудниками одного большого коллектива с целью объединения того или иного производства, материал которого определяет определенный род искусства; художественное творчество обязано приобрести научное, плановое обоснование; необходимо создать новый сорт художника, а именно художника-проектировщика, художника-графика, художника-конструктора и т.д.; для воплощения в жизнь этого внутреннего, структурного изменения художественного труда, надо провести преобразования специального художественного образования; реорганизовать общепринятые методы педагогического воспитания с тем, чтобы наполнить все методы художественным началом. [1, с. 257-258].

В 1920 году проектировщики и конструктивисты получили настоящую базу для реализации своих идей – ВХУТЕМАС (Высшие художественно-технические мастерские). Принципиальные задачи, такие как конструктивность, функциональность, экономичность материалов и эстетичность, осуществились в конкретных заданиях. Определенный интерес вызывает становление и развитие концепции пропедевтического курса «Графика» во ВХУТЕМАСе, тесно переплетенное с творческой биографией А.М. Родченко, основателя и

главного руководителя этой программы. В начале 1920-х годов в системе художественного образования происходило становление структуры обучения, опирающейся на принципы и правила простейшего построения формы произведений искусства и реальных предметов. Освоив элементарные элементы, далее можно переходить к следующим более сложным композиционно-содержательным задачам. А.М. Родченко считал, что в поэтапной структуре моделирования и конструирования материальных проектов должен быть разработан последовательный план, который должен проходить через ряд определенных этапов, а именно: проектирование проектов на бумаге по поставленным задачам перед дизайнером; работа над проектами при помощи реальных предметов, так называемая постановка натюрмортов; работа над пространственными проектами по поставленным задачам в реальном пространстве, макетирование; подробные опыты с материалами (сопоставление, скрепление, склейка и т.д.); создание конструктивных проектов из материалов в объемно-пространственной среде. Принцип объединения дисциплин, посвященных изучению элементов проектно-художественной деятельности, использовался в практической реализации основного отделения ВХУТЕМАСа в 1922 году. Задумка поэтапного, отдельного изучения элементов художественных произведений отображала общую концепцию для определенных направлений художественного творчества, структуру к распознаванию объективных закономерностей формообразования. Говорилось о формулировке различных лидирующих принципов формообразования. Опираясь на данные принципы, возможным стало определять поэтапность упражнений, критерии их оценки. А.М. Родченко старался, начиная с первых занятий, формировать мышление будущих проектных дизайнеров, привить студентам любовь к геометрической форме, научить работать с ней, уметь пользоваться макетными чертежами и линейной графикой. [9, с. 16-19].

Дисциплина «Графика», основанная А.М. Родченко, объединила ряд дисциплин: черчение, геометрию, композицию, проектирование. Это послужило толчком для раскрытия сущности дизайнера как художника при конструировании вещи и давало ему возможность использовать средства выразительной организации формы предмета. Для нас играет важную роль именно взаимодействие отвлеченности и универсальности, ставшее основным содержанием, внутренним смыслом пропедевтических курсов, которые прогрессивно развиваются в современном мире как в нашей стране, так и за рубежом. [9, с. 21].

В. Татлин разработал обоснованную, структурированную, последовательную методику проектирования новых вещей. Это хорошо прослеживается в стремлении художников-проектировщиков объединиться с наукой, обосновывать свои проекты, опираясь на научные знания. Для них характерно также стремление привлечь внимание практиков к своим проектам, однако практики, которые считались для художников-проектировщиков своеобразным идеалом в творчестве, оказались самы-

ми консервативными людьми по отношению к только что сформировавшемуся производственному искусству. Это стало основой того, что огромное количество проектов осталось нереализованным в реальной жизни. [1, с 286-288].

Самой важной и самой серьезной ценностью в движении художников-производственников стало то обстоятельство, что они впервые осознали возможность объединения искусства с производством не только в системе декоративно-прикладного искусства, но и в системе дизайна, которому они дали название «производственное искусство», или «конструктивизм». Художники-проектировщики осознали, что может существовать особая деятельность – художественное проектирование, где инженер-график и художник сливаются в одно целое и проектируют новый технически совершенный, экономичный и эстетически выразительный продукт. Производственники открыли новую для того времени специальность – художника-проектировщика, художника-конструктора и стали реализовывать учебный процесс, посвященный подготовке кадров данных специалистов. Величайшая историческая заслуга производственников в понимании трактовки новейшей сферы деятельности – в теоретическом осмыслении и в стремлении осуществления подготовки для нее высококвалифицированных кадров. [1, с 314].

В первые послевоенные и послереволюционные годы новые идеи простых, дешевых, функциональных и не наполненных орнаментами вещей нашли самое четкое представление в сфере деятельности немецкого Баухауза, которая является основоположником в мире высшей школы художественного конструирования и проектирования, а также научно-экспериментальным центром. Баухауз объединил в единое целое ряд профессий: архитекторов, художников, скульпторов, полиграфистов, фотографов, работающих в разных странах и городах. [1, с. 75].

Баухауз старался воспитать будущих архитекторов, живописцев и скульпторов, опираясь на их уровень дарования, либо добросовестными и умелыми ремесленниками, либо творчески независимыми личностями. В. Гропиус хотел сделать интегральным элементом систему обучения, гарантирующую сохранение и распространение во времени и пространстве навыков и умений, представлявших собой истинное художество и творчество. По его мнению, высококачественное ремесленное мастерство не менее ценно и востребовано, чем талант. В Баухаузе не профессор и студент, а мастер и ученик. Характерный стиль учебного процесса формируется из специфики мастерской, то есть: органическое формообразование, вытекающие из ремесленного мастерства; тщательная подготовка к сдаче экзаменов на право носить звание подмастерья и мастера; совместное выполнение с мастерами преподавателями учебных работ или частичное участие в личных работах мастеров; самостоятельное выполнение студентами работ на основе договорного заказа. Главной целью художественно-промышленной деятельности должна стать универ-

сальная целостность. В своих работах и замыслах В. Гропиус считал, что новый тип педагога обязан гармонически сочетать в себе художника и ремесленника, таким образом создать идеальный образ профессионала. Данная задача решается при помощи различных вариаций компромисса, а именно разделение на ремесленно-техническое и художественное. Основоположающим элементом воспитательной деятельности было поэтапная реализация главной цели – развитие художественной индивидуальности, способностей, навыков и таланта. За студентом оставалось право решить, в какой области он будет обучаться, право выбора призвания. Культивировалось чувство личной ответственности студента за формирование и развитие себя как художника. Педагоги давали максимальное количество знаний для каждого студента, доводя уровень специалиста до его личного максимума. Целью обучения стала творческая индивидуальность и ремесленная выучка, в которой говорилось о ремесленной культуре как средстве формирования иммунитета от отрицательных сторон современного производства с его неизбежным влиянием в массы. Глава художественного-педагогического руководства Й. Иттен считал, что педагог должен расшевелить дремлющий талант и развивать индивидуальные качества студента. Й. Иттен был уверен, что для реализации новых идей в художественные образы нужна реорганизация всех физических, чувственных, духовных и умственных сил и способностей в равной степени и синхронизированном взаимодействии между собой. Выделялись следующие ступени в обучении: распознавание и прогрессивное раскрытие фантазии, творческого потенциала и таланта – технико-практическая работа – рыночно-экономические соображения. В. Гропиус говорил «человек, который что-либо создает или строит, должен обучиться особому языку формообразования, чтобы уметь визуализировать свои представления». Грамматика формообразования для мастера художественной формы играет особую роль – правила ритмики, пропорции, гармония, пространство являются азами в изучении формообразования. В соответствии с этими правилами и с основными этапами образования, главными дисциплинами были – теория пространства, теория цвета, теория композиции, теория перспективы, теория конструирования, рисунок природных форм, техническое черчение, макетирование и моделирование, естественнонаучные дисциплины, материаловедение и технология – все эти дисциплины в современном мире входят в подготовку высококвалифицированного специалиста в области дизайна. Особенно важен для нашего исследования тот факт, что в Баухаузе особая роль отводилась проектно-художественным дисциплинам. [8, с. 24-28].

В 1945 году было открыто Ленинградское художественно-промышленное училище (б. Штиглица) ЛВХПУ им. В.И. Мухиной (с 1953 года), воспроизведенное на основе училища технического рисования барона Штиглица. Выпускники-мухинцы работали в разных сферах народного хозяйства и материально-

художественной культуры. Увеличивались требования к новым специалистам. Прогрессивное развитие отечественного производства привело к решению поставленных задач по увеличению продуктивности работы организаций, предприятий и качества изделий. Профессор Я.Н. Лукин был ректором училища в данный период времени. По инициативе профессоров И.А. Вакса и В.Ф. Маркова в училище начали работу по организации нового учебного курса художественного конструирования. В дополнение к курсу формировались вспомогательные дисциплины: конструирование, технология проектирования, материаловедение, экономика, организация проектной деятельности. Таким образом, два блока, а именно профессионально-технические предметы и общехудожественные дисциплины, сформировали фундамент для ведущего курса новой кафедры – курса «Проектирование». Главной задачей кафедры стало изучение приемов моделирования и проектирования учебных заданий реальных заказов, полученных от организаций. В 60-70-е годы в ЛВХПУ на основе аспирантуры стали формироваться научно-педагогические дизайнерские кадры. Вся научно-теоретическая и проектно-практическая работа кафедры промышленного искусства, рассматривающая также проблемы художественного конструирования, за счет этого в 60-х годах можно было говорить о становлении ленинградской школы дизайна. К ее индивидуальным чертам исследователи относили такие, как некоторая суховатая элегантность, сдержанность и точность, подробный предварительный анализ и глубокая научная, техническая и художественная обоснованность решений. Комплексный программно-целевой подход к социально-экономическому развитию, использование и пополнение окружающей среды, способствующее сохранению данной отрасли, становлению развивающейся материально-художественной культуры социума будущего, сформировали и новую творческую направленность ЛВХПУ. Она направлена на структурную организацию всей материально-предметной среды существования советских людей, основываясь на взаимную работу зодчества, монументально-декоративного искусства и дизайна. Кафедра выполнила огромную работу по обновлению дизайнерского образования – сформировалась модель специалиста широкого профиля. Реализована структурная специализация проектных заданий, увеличено количество учебных часов на общехудожественную и композиционную подготовку. Произошло внедрение практики дипломного проектирования по комплексно-групповым темам. Данная система дипломного проектирования помогла сформировать навыки коллективизма и позволила научным исследователям выйти за нормативные рамки. Одним из лидирующих направлений деятельности кафедры стала работа мастерской системного дизайна, где студенты изучали экспериментальную учебную программу «Дизайн-образование», созданную доцентом Е.Н. Лазаревым в 1973 году. Цель эксперимента заключалась в том, чтобы апробация подготовки дизайнеров,

владеющих широким спектром методов дизайна, включая системный подход к проектированию, для непосредственного участия в проектировании дизайн-программ. Структура и содержание ведущего профильного предмета «Проектирование» дают возможность студентам мастерской поэтапно обучаться основополагающим профессиональным методикам – от статичности формы художественного конструирования отдельных изделий до системного-дизайна и дизайн-программирования. [10, с. 11-12].

С 1955 по 1965 год начинается новый виток в развитии московского высшего художественно-промышленного училища (МВХПУ), опорой которого стало открытое в 1825 году Строгановское училище. В связи с тем, что образование было 10-летним, стали предпринимать попытки перевода на 6-летний срок обучения. Организация кафедры художественного конструирования послужила толчком для становления нового периода в истории МВХПУ, привела к переработке и обновлению учебных и производственных процессов, были созданы новые учебно-методические материалы, учебные пособия и учебники. Разработанные учебные программы по проектированию были утверждены Минвузом СССР как типовые. В связи с переходом на систему обучения сроком 5 лет были увеличены специальности. С этого времени образование в МВХПУ разделялось на три периода. Первый курс стал общим (поточным) для всех специальностей. Обширное знакомство вновь поступивших студентов с разными видами и средствами художественного творчества, что способствовало повышению их общей художественной культуры, стимулировало их расширенное развитие индивидуальных способностей. На втором и третьем курсах студенты изучали предметы, которые служили основополагающим фактором в становлении их будущей специальности. На протяжении 4-5 лет обучения они приобретали знания в более узкой специализации, по которой и проектируется дипломная работа. В связи с укоренением специальностей начался выпуск высококвалифицированных специалистов широкого профиля. [7, с. 8-9].

Наиболее известной была школа формообразования в Ульме (ФРГ), открывшаяся в 1960 году, специально для подготовки дизайнеров. Школа стала носителем и продолжателем идей Баухауза и в тоже время эталоном, на примере которого формировались многие другие центры дизайнерского образования во всем мире. Основополагающим элементом в преподавании являлась новая тактика обучения – проектирование должно изучаться, опираясь на качественный фактический материал, подобранный тщательно и в соответствии с программой обучения, его аналитических характеристик, исследования с позиции научных, технических, технологических знаний. Предполагали, что на выполнение творческих заданий на основе художественного чутья и интуиции положительного результата не даст. В ходе работы над проектом студенты были обязаны опираться на функциональные, эргономические, техни-

ческие и экономические факторы, владеть знаниями о конструкционных и декоративных материалах и уметь применить их в проектированной работе. Практические задания ориентированы не только на конструирование отдельных предметов, но и на разработку цельных комплексных групп предметов, выполненных в едином стилевом характере. За время обучения студенты овладевали следующими дисциплинами: черчение, техническое проектирование, материаловедение и технология, социально-экономические дисциплины, психология, история культуры, структура и тектоника, эргономика, история дизайна. Как дополнительные предметы преподавались: математическое исследование операций, теория и практика фотографии, проводился семинар по методологии. Обучение студентов реализовывалось максимально приближенным к практической деятельности, о чем свидетельствует список курсовых заданий. Дипломный проект, как правило, состоял из двух частей: научно-теоретическая часть, собственный проект. Студент обязан был обозначать свои идеи не только художественным рисунком, схематичных зарисовках, фотографиях, макетах, но и в словесных рассуждениях как устно, так и письменно. При Ульяновской школе действовало два проектно-конструкторских института. Один из них направлен на специализацию дизайна промышленных изделий, другой – индустриальных методов строительства. Структура институтов формировалась из рабочих групп, руководили которыми профессора школы. Здесь проводились научно-исследовательские и дизайнерские работы по проектированию реальных заказов, поступающих от фирм и организаций. Институты предоставляли регулярную связь школы с промышленностью, тем самым воздействовали на нее, главным образом потому, что готовая продукция, выполненная преподавателями и студентами Ульяновки, принимала участие в промышленных выставках. Опираясь на опыт Ульяновки, многие высшие учебные дизайнерские заведения работали по образцу коллег. Руководитель школы Т. Мальдонадо считал, что интуитивность и собственные художественные решения – залог успеха, он не умалял значения этих качеств. Но его современники и коллеги-преподаватели, а также и основоположники дизайна в СССР серьезно гиперболизировали роль науки в дизайне, хотели получить экспериментальное обоснование различных дизайн-проектов, что зачастую не предполагало выделения места для интуитивно-художественных решений. [1, с. 110-119].

В 1962 году сформировался Всесоюзный научно-исследовательский институт технической эстетики (ВНИИТЭ), в котором большое внимание уделялось опытному производству, а также в стенах учебного заведения был организован демонстрационный зал. Теоретики ВНИИТЭ художественное конструирование изучали как различные вариативные объединения трех основополагающих начал: разработка новой функциональной структуры или выдвижение новой идеи; наиболее практическая и научно доказанная реализация идеи, наделяющее изделие необходимыми функциональ-

ми характеристиками; наиболее структурированное и эстетическое воплощение той же идеи в изделии, придающего ему гармоничность. В осмыслении дизайна отечественные ученые главное внимание обращали на следствие из дизайна или на побочные явления, а не на его структуру, практиковались в области переконструирования, уменьшения экономических затрат и заботились об элементарном удобстве в обращении с изделием. [1, т. 2, с 212-226].

Индивидуальным направлением в дизайне, отличающимся от государственного, которому обучают в ВНИИТЭ и его филиалах, организовалась Сенежская студия в 1964 году. Е. Роземблум стал руководителем, вдохновителем и организатором работы студии. Основополагающей идеей руководящего органа студии стало то, что дизайн в основе своей – элемент художественной культуры общества, художественное явление, и, как следствие, заниматься им имеют право только художники, а не инженеры, которые получили дизайнерские знания на шестимесячных или двухгодичных курсах. Эта позиция и стала главенствующей при организации работы преподавателей в Сенежской студии, которая по своей сути и задумке являлась «экспериментальной», или, как говорит А.Н. Лаврентьев, студией «бумажного» дизайна. В студии была сформирована особая атмосфера для работы обучающихся, в которой отменялось большое количество ограничений при работе в заданных проектных ситуациях, за счет чего участники раскрепощались, это давало возможность не только обучать их определенным секретам дизайнерского искусства и мастерства, секретам художественного творчества, но и вовлечь их в особую игру, сценарий которой планировался для каждого объекта индивидуально. Смысл работы студии заключался не в проектировании, а в качественном обучении. Активисты Сенежской студии мечтали оставить за собой след в истории дизайна на правах особого учебного заведения, опирающегося на разработанные в стенах студии теоретические предпосылки и осуществляющие их в рабочей практике проектного дизайна. Образцом для студии являлась Ульяновская школа. В Сенежской студии объединяли учебную, проектную и теоретическую деятельность, а в Ульяновской школе практические и теоретические занятия проводились параллельно. Здесь большое внимание уделялось воспитанию дизайнеров-универсалов. Разработанные проекты являлись результатом коллективной творческой работы, подписывались как студентом, так и руководителем-консультантом, а организация небольших бригад для проектирования одного задания обосновывалась тем, что творческий потенциал и индивидуальность мышления каждого из членов группы являются дополнением в коллективной работе и служат залогом успеха будущего дизайн-проекта. Основой проектной и учебных практик в студии служили некоторые теоретические положения. Человек рассматривался не как неопределенное рациональное существо будущего, что являлось отличительной чертой вхутемасцев 20-х годов, не как составляющая конкретных физических и

психических параметров (рост, вес, возможности моторики, емкость восприятия, быстрота реакции и т.д.), на которые основывались проектировщики ВНИИТЭ, а прежде всего, социальный и культурный социум, определяющий все особенности современной жизни общества, то есть главенствующий всего сущего. Причиной и следствием проектного творчества является человек и человеческое содержание предметной среды, его смысловым фокусом – общая концепция студии. Художественное проектирование организовывалось на интуитивно-творческом фундаменте, а не на научно-познавательном. Студийцы сопоставляли себя с человеком, для которого вещь предназначена. Главной целью проектирования становилось внедрение разрабатываемого задания в систему культуры. Критерий культуры обязывал иначе подойти к одной из глобальных проблем дизайна – взаимодействию функции и формы. Аксиомой положения считается: в форме должна быть выражена функция, которая определяет конструкцию, а из этого следует и форма. В совершенстве форма вещи, получившая дизайнерскую обработку, должна определенно показывать ее функциональность. Хотя сенежские теоретики предполагали, что форма обязана быть и частью культуры, определенной культурной целостности, главенствующей в обществе. Вещь должна быть направлена на продвижение в пространственной целостности, составленной всей предметной средой. На практике данный подход изменял проблему взаимосвязи и взаимодействия функции и формы в проблему стиля. Таким образом, для художников-дизайнеров Сенежской студии одной из центральных проблем становится проблема стиля. Проектируется как бы не определенная вещь, а ситуативная задача и взаимосвязь ее с человеком, процесс овладения предметом обучающимся. Форма должна быть представлена не как самостоятельная единица, а как компонент, обозначенный по отношению к человеку. Большинство проектов были целенаправленные на овладение среды, что в будущие годы обосновалось и приобрело название «дизайн-среды». На Сенеже смогли органически объединить проектирование с учебным процессом. Были проведены отдельные занятия по цвету (М.А. Коник), по композиции, но целевой процесс усвоения и приобретения знаний реализовывался в ходе работы над проектом. В Сенежской студии для художественного проектирования характерен более объемный и разноплановый подход к дизайну, что отчетливо видно в диапазоне проектной работы – от отдельных изделий, через призму установок, комплексов, заводов, организаций, и далее к средовому дизайну, а именно музеям, городским улицам, культурным центрам и т.д. Эта широта взглядов и подходов, которые отечественный дизайн заимствовал из опыта европейских коллег-дизайнеров, и стала одной из положительных черт Сенежской студии [1, т.2, с. 343-362].

В современном мире признано, что дизайнер имеет дело с проблемами, которые относят к категории «неопределенных», в содержании которых нет достаточной информации, слабо структурированы. Естественники и

гуманитарии сталкиваются совсем с другими проблемами. Поведение дизайнера похоже больше на поведение практика, а именно: все то, что не разрешается и не допускается в предмете науки в действительности, допускается и разрешается в предмете дизайна, так как предмет дизайна строится самим дизайнером, опираясь на образ того, что должно проектироваться, а не та то, что уже сделано. Для реализации этого дизайнеру необходимо создавать необходимые связи с областями при помощи особых языковых кодов проектного моделирования, систематизирующих эти связи. Для образовательного процесса характерен поиск методов, дающих возможность установить междисциплинарные связи и обучать широкопрофильных специалистов с абстрактным мышлением. Актуальным становится это по причине перехода ко всему новому, в условиях прогресса успешно работать сможет только специалист, обладающий интегральным мышлением. Дизайн становится фундаментальной образовательной дисциплиной в связи непрерывным поиском механизмов и методов интеграции. Дизайнер, в отличие от методолога, создающий объекты знания из составляющих частей других предметов, проектирует предметы как бы из ничего: он их проецирует абстрактным воображением и обеспечивает новые связи, которые рассчитать логически невозможно. Ведущий художественный и дизайнерский университет Великобритании – Королевский колледж искусств в конце 70-х годов выступил с поисковой программой «Дизайн в системе общего образования». Основоположающими здесь были три момента: констатировалось, что образовательный процесс осуществлялся на протяжении долгого времени по двум параллельным направлениям – научно-техническому и гуманитарно-художественному, которое в настоящее время сформировались в «две культуры», относительно обособленные друг от друга; второе – подводя итоги проделанным поискам, была открыта существующая «третья культура» – проектная. Б. Арчер и его коллеги по колледжу «третью культуру» предложили назвать «Дизайном с большой буквы» и определили ее как «совокупный опыт материальной культуры и совокупный массив опыта, навыков и понимания, воплощенный в искусстве планирования, изобретения, создания и исполнения»; третий – сформированный вывод состоял в предложении позиционировать дизайн как неотъемлемую составляющую часть системы общего образования, так как в его структуру входят все глобальные методы познания, необходимые в различных сферах деятельности. Данный вывод подтолкнул к реорганизации образовательного процесса в целом, основательно расширил и углубил понимание дизайна как отдельной дисциплины. [4, с. 39].

Н. Кросс, аргументируя роль дизайна в системе общего образования, указывает на регулярное игнорирование образовательной системой когнитивных человеческих способностей в различных областях. Теоретики когнитивного развития погрузились в изучение научно-академической культуры, в которой лидирующее место

занимают буквенные и цифровые способы выражения, и прошли стороной третью культуру – дизайн. «Эта культура основывается не только на вербальном, нумерическом или литературном способах мышления и общения, сколько на вербальных способах и кодах, которые переводят «сообщения» с языка абстрактных требований на язык материальных объектов и обратно; они и облегчают конструктивное, сфокусированное на решении проблем мышление дизайнера, подобно тому, как другие коды (вербальные и цифровые) облегчают аналитическое, сфокусированное на проблеме мышление; они, возможно, являются наиболее эффективным способом охватывания специфических, плохо сформулированных проблем планирования, проектирования и изобретения новых вещей» [цит. По 4, с 39].

Сделаем вывод. В главных основополагающих элементах всех мировых школ дизайна заложены образовательные стандарты, так или иначе опирающиеся на опыт ВХУТЕМАСа, Баухауза, Ульмской школы дизайна. Базовыми знаниями всего дизайнерского образования на протяжении всего 20 века считалась пропедевтика: самые простые вводные курсы, которые учили видеть простые формы в сложных, учили раскладывать на составляющие геометрические первоэлементы любую форму (раппорт), а жизнь – на функциональные процессы и т.д.

Примером современного учебного центра в наше время является Академия графического дизайна, которая с 1997 года начала работу над учебно-образовательным проектом по обучению дизайнеров-графиков высшей квалификации на базе Московского художественного училища прикладного искусства. Данный проект получил название «Высшая академическая школа графического дизайна». Одним из основополагающих принципов работы академии является привлечение в педагогический процесс существующих лидеров профессии, где, как следствие, отдают предпочтение субъективному опыту мастера и его личной интуиции над объективными методиками. Синтез профессии реализуется на личностном уровне, который зависит от объема творческого потенциала. Концепция образовательного проекта включает в себя важные компоненты, такие как внедрение студентов в современную художественную жизнь, присоединение к международным профессиональным программам. С.И. Серов считает, что современное дизайн-образование неоднородно. Существует два различных направления. Первое можно определить как узкоспециализированное, оно подготавливает к определенной проектной деятельности (например, графический дизайн, дизайн рекламы и выставок, автомобильный дизайн), либо специализация, которая в основном связана с материалом объектов (стекло, металл, керамика, дерево). Второе направление в дизайнерском образовании приближено к университетскому, основано на том, что выпускник приобретает фундаментальные знания, навыки и умения, осваивает в большей степени метод и только потом объект проектирования. Эти направления не считаются антагани-

ческими, они приравниваются к взаимодополняющим. Без профессионализма и мастерства невозможно создание так называемого «произведения дизайна». Но и без широкого взгляда на мир, без способности разглядеть, выявить и оценить проблемы нашего мира, отыскать их реальное решение, неактуально существование «узкого» профессионализма. Образование, в первую очередь, формирование человеческой личности, ее творческого метода, ее мировоззрения, и только потом предоставление специалистов той или иной сферы деятельности. Профессиональное обучение и образование являются взаимодополняющими элементами.

Н. Кросс считал, что, внедрение дизайна в систему общего образования способствует увеличению «пространства мышления». Дизайн-образование в данных специфических обстоятельствах считается одним из главных, хотя и не единственных механизмов, при помощи которых модернизируется непрерывность культуры и приобретает силу проектная культура. Но для того чтобы реализовать поставленные цели, необходимо, чтобы дизайн-образование было профессиональным, а также являлось частью концепции общего образования во всех сферах и на всех этапах. Профессиональное дизайн-образование решает задачу обучения дизайнеров, обладающих широкопрофильной гуманитарной и фундаментальной подготовкой в областях практической и теоретической методологии проектирования. Главенствующим составным элементом в профессии дизайнера является владение художественными методами, техниками, языками, а также владение мышлением «формой» и «материалом». [4, с. 40].

Проанализировав и сложив в одно единое целое высказанное, следует сделать определенные выводы:

1. Первоначально дизайн принадлежал человеческому бытию. Термин «industrial design» (индустриальный дизайн) был впервые предложен Жозефом Синелом в 1919 году, а процесс становления дизайна привязан к техногенным преобразованиям в обществе.

2. Производственники открыли новейшую для 20-30-х годов 20 века специальность художника-конструктора и стали реализовывать подготовку специалистов этой области. Дизайну они дали название конструктивизм, или производственное искусство.

3. В главных, основополагающих элементах всех мировых школ дизайна заложены образовательные стандарты, так или иначе опирающиеся на опыт ВХУТЕМАСа, Баухауза, Ульмской школы дизайна. Базовыми знаниями всего дизайнерского образования на протяжении всего 20 века считалась пропедевтика: самые простые вводные курсы, которые учили видеть простые формы в сложных, учили раскладывать на составляющие геометрические первоэлементы любую форму (раппорт).

4. Дизайн – это специфическая сфера проектной деятельности по разработке предметно-пространственной среды в целом, а также отдельных ее составляющих, проектирование реальных ситуаций с целью придания результатам разработок высочайших потребительских

свойств и эстетических качеств, придание гармоничности, оптимизирование их взаимодействия с человеком и обществом.

5. Взаимный контакт между знанием, опытом и пониманием становится основным условием построения профессионального университетского образования нового типа. Образовательная сфера, основанная на признаках универсальности и фундаментальности,

– различный, разноплановый комплекс учебных материалов, организованный таким образом, чтобы дать возможность студентам внедряться в первоначальную суть различных дисциплинарных областей, открывать для себя теоретический смысл высказываний важных для него мыслителей и ученых в той или иной научной сфере.

Библиографический список

1. Воронов Н.В. Российский дизайн. Очерки истории отечественного дизайна: В 2-х т. М.: «Союз Дизайнеров России», 2001. Т.1 224с.; Т.2 392с.
2. Глазков М.М. Высоты высшего образования. Педагогика. 2002. №2. С. 97-100.
3. Даниленко В.Я. ХТИ. Становление традиций инженерного дизайна. Техническая эстетика. 1988. №12. С. 14-15.
4. Дижур А.А. Начало Баухауза. К 70-летию основания школы. Техническая эстетика. 1989. №12. С.24-29.
5. Долженко О.В., Шатуновский В.Л. современные методы обучения технологии обучения в техническом вузе. М.: Высш. шк., 1990. 191с.
6. Левицкий Л.В. Дизайн и инженерное образование. Техническая эстетика. 1989. № 7. С. 13-15
7. Рунге В. О парадигмах отечественного дизайна. Архитектура. Строительство. Дизайн. 2000. №4. С.74-76.
8. Саркисов П. Новые подходы к организации высшей школы. Высшее образование в России. 1997. №3. С.11-18
9. Серов С.И. Опыт высшей академической школы графического дизайна. С.И. Серов. Режим доступа: [<http://www.designet.ru/context/serov-VASHGD>]
10. Степанов Г.П. Школа ленинградского дизайна. Техническая эстетика. 1985. №5. С. 10-14.

References

1. Voronov N.V. Russian design. Essays on the History of Russian design: In 2 vol. M.: "Union of Designers of Russia", 2001. Vol.1 224 p.; Vol.2. 392p.
2. Glazkov M.M. The heights of higher education. Pedagogy. 2002. №2. Pp. 97-100.
3. Danilenko V.Y. ATI. Formation of the engineering design traditions. Technical aesthetics. 1988. №12. Pp. 14-15.
4. Dizhur A.A. The beginning of Bauhaus. On the 70th anniversary of the school foundation. Technical aesthetics. 1989. №12. Pp.24-29.
5. Dolzhenko O.V. Shatunovskii V.L. Modern methods of teaching of the technology training at a technical college. M.: Vyssh.shk., 1990. 191p.
6. Levitsky L. Design and engineering education. Technical aesthetics. 1989. № 7. Pp. 13-15.
7. Runge V. About paradigms of domestic design. Architecture. Building. Design. 2000. №4. Pp. 74-76.
8. Sarkisov P. New approaches to the organization of high school. Higher education in Russia. 1997. №3. Pp.11-18.
9. Serov S.I. Experience of the highest academic graphic design school. SI Serov. Access: [<http://www.designet.ru/context/serov-VASHGD>]
10. Stepanov G.P. Leningrad School of Design. Technical aesthetics. 1985. №5. Pp. 10-14.

УДК 378.1

UDC 378.1

РУСАКОВ А.А.

кандидат физико-математических наук, доктор педагогических наук, профессор, кафедра высшей математики, Московский технологический университет (МИРЭА)

E-mail: vmkafedra@yandex.ru

RUSAKOV A.A.

candidate of physical and mathematical sciences, doctor of pedagogics, professor, department the Higher mathematics, of Moscow Technological University (MIREA)

E-mail: vmkafedra@yandex.ru,

ЮРИЙ МИХАЙЛОВИЧ КОЛЯГИН.

НЕСКОЛЬКИХ ВЕХ ЖИЗНЕННОГО ПУТИ ВЫДАЮЩЕГОСЯ УЧЕНОГО И ПЕДАГОГА

YURY MIKHAYLOVICH KOLYAGIN.

SEVERAL MILESTONES OF THE COURSE OF LIFE OF THE OUTSTANDING SCIENTIST AND TEACHER

Эта статья – страница о жизненном пути необычайно плодотворного, профессионального математика-методиста Ю. М. Колягина. Его жизнь, дела и поступки, неизменно сильное благотворное влияние на окружающих будут сказываться еще долгие годы.

Ключевые слова: методика обучения математике, Научно-методический совет по математике Министерства образования и науки Российской Федерации, педагогический талант.

This article is the page about a course of life of extraordinary fruitful, professional mathematician-methodologist Yu. M. Kolyagin. His life, acts and permanently strong beneficial influence will affect people around still for many years.

Keywords: methods of teaching Mathematics, Scientific and methodical council for mathematics of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation, pedagogical talent.

7 ноября 2016 года после продолжительной болезни ушел из жизни академик Юрий Михайлович Колягин.



Юрий Михайлович Колягин
25.04.1927 – 7.11.2016

Академик Российской академии образования Юрий Михайлович Колягин – доктор педагогических наук, старейший член Научно-методического совета по математике Министерства образования и науки Российской Федерации, в течение многих лет заместитель председателя, член бюро Научно-методического совета по математике, заслуженный деятель науки Российской Федерации, заслуженный учитель школы Российской Федерации [1].

Как титульный редактор учебников математики для начальной школы, автор действующих в России учебников алгебры и алгебры и начал анализа для средней школы, автор учебников математики для техникумов, автор методики преподавания математики – учебного пособия для пединститутов в 2-х томах, автор научно-популярных книг по математике, методических пособий для учителей и др., Юрий Михайлович известен не толь-

ко в России, но и за рубежом. Работы Ю.М. Колягина переведены на английский, испанский, японский, болгарский, польский, афганский языки и языки народов ближнего зарубежья. Яркий, жизнерадостный, необычайно плодотворный, профессиональный математик-методист, так много сделавший для совершенствования образовательного пространства нашей страны, Юрий Михайлович Колягин начинал свою педагогическую деятельность учителем математики в сельской школе.

Родился Юрий Михайлович в г. Красноярске. В 1953 году по совету бабушки и деда поступил в МОПИ им. Н.К. Крупской, одновременно начал работать в сельской школе (Бутовская средняя школа рабочей молодежи) учителем математики.

Потом были первые публикации в журнале «Математика в школе», выпускные экзамены в вузе – на «отлично», аспирантура. После окончания аспирантуры Юрий Михайлович остался работать на кафедре элементарной математики и высшей алгебры МОПИ им. Н.К. Крупской.

В 1963 году Ю.М. Колягин защитил кандидатскую диссертацию по теме «К вопросу о реформе преподавания математики и новой постановки преподавания арифметики в советской школе». В 1971 году он заведующий сектором обучения математике, далее заместитель директора по научной работе НИИ школ МО РФ. В 1977 году защитил докторскую диссертацию по методике преподавания математики «Роль и место задач в обучении математике». Один из официальных

оппонентов, выступивший по докторской диссертации Ю.М. Колягина, вспоминает как мужественно, аргументированно, с огромным достоинством и в то же время интеллигентно Юрий Михайлович отстаивал на Ученом Совете НИИ содержания и методов обучения АПН СССР свою методическую концепцию. В то время это было событие союзного значения.

В 1982 году ему было присвоено ученое звание профессора. В 1985 году Юрий Михайлович – член-корреспондент Академии педагогических наук, в 1993 – академик Российской Академии образования.

В течение ряда лет Юрий Михайлович Колягин работал экспертом в Совете ВАК, входил в редакционный совет журнала «Начальная школа», редколлегия журнала «Математика в школе», активно работал заместителем председателя Научно-методического совета по математике Министерства образования и науки РФ [2].

Педагогическая деятельность академика Российской Академии образования Ю.М. Колягина отмечена высокими наградами: заслуженный учитель РФ (1987), заслуженный деятель науки РФ (2002), медаль К.Д. Ушинского, отличник народного просвещения РСФСР, отличник народного просвещения СССР, медаль «В память 850-летия г. Москвы».

Юрий Михайлович Колягин – выдающийся педагог, незаурядная личность. Среди своих учеников с особой теплотой он отмечает профессоров Т.К. Авдееву, О.А. Савину, О. В.Тарасову.

О том, насколько плодотворен сделанный им в российскую систему образования вклад, убедительно свидетельствует школьная практика. Так, учебник для 10-11 классов общеобразовательных учреждений «Алгебра и начала анализа», написанный авторским коллективом: Алимов Шавкат Арифджанович, Колягин Юрий Михайлович, Сидоров Юрий Викторович, Федорова Надежда Евгеньевна, Шабунин Михаил Иванович, получивший широкую апробацию и распространение, выдержал уже 14 изданий. При непосредственном участии Ю.М. Колягина и под его руководством коллективом авторов разработан учебно-методический комплект по математике, получивший высокую оценку научных и практических работников образования, учащихся и их родителей. Комплект включает в себя программу по математике для 5-9 классов, учебники по математике для 5-6 классов, рабочие тетради по математике для учащихся 5-6 классов, методические рекомендации для учителей, учебники по алгебре для 7-9 классов, программы довузовской подготовки по математике для 10-11 классов, спецкурсы для профильных классов.

Книга Ю.М. Колягина «Русская школа и математическое образование: наша гордость и боль» отражает стержневые моменты истории школьного математического образования на фоне эволюции всей отечественной образовательной системы. Эта книга – плод многолетних изысканий автора, его жизненная позиция по отношению к проблемам современного образования, нашедшая отражение на ее страницах. В огромном труде по сбору и анализу исторических фактов для книги,

а также по ее оформлению неизменным помощником Юрия Михайловича была его жена и соратница Любовь Петровна Добролюбская. Она подбирала материалы – газеты, журналы и др., которые Юрий Михайлович использовал при работе над книгой, пересмотрела массу энциклопедий, из которых можно было взять качественные портреты педагогов-математиков для книги, собирала высказывания известных деятелей государства, ученых и педагогов о целях и задачах образования. В то время, когда Юрий Михайлович был болен и практически не мог читать и писать, а в этот момент шла верстка книги, она читала ему вслух, вносила все правки в рукопись, аккуратно их сохраняла, берегла и передавала в редакцию.

Блестящий педагог, Ю.М. Колягин глубоко исследовал развитие школьного математического образования от истоков до наших дней, находя и высвечивая в своих работах стержневые моменты его истории на фоне эволюции всей отечественной образовательной системы.

Со своими учениками О.А. Саввиной и О.В. Тарасовой, реализуя свой творческий потенциал и педагогический талант, он продолжил работу в этом направлении, издан замечательный трехтомник с тем же названием этого коллектива авторов. *«Школа переживала взлеты и падения, – делится с нами наболевшим Юрий Михайлович, – но всегда оставалась школой, обеспечивающей высокий уровень обучения, воспитания и развития учащихся. И сейчас она переживает тяжелый период, но изложенная в этом трехтомнике ее история говорит о том, что в будущее русской школы следует смотреть с оптимизмом. Нам есть чем гордиться и есть о чем сожалеть, когда мы говорим об истории отечественной системы образования».* В номинации «История математики и математического образования» авторы трехтомника – **лауреаты I-ой степени Первого Всероссийского конкурса Научно-методического совета по математике Министерства образования и науки Российской Федерации.**

В своих многочисленных докладах на конференциях, учительских съездах и др. Ю.М. Колягин всегда выступал за ту необходимую модификацию, отвечающую новым потребностям общества, требованиям жизни, которая все же позволила бы сохранить то, благодаря чему наше образование – одно из лучших в мире. Особенно он отстаивает сохранение еженедельного количества часов по математике на прежнем уровне, учитывая насыщенные программы за счет увеличения объема изучаемого материала, например, за счет программы математического анализа и появления новых предметов.

Яркий педагогический талант Юрия Михайловича, его ораторское мастерство и широчайшая эрудиция, его личные качества – трудолюбие, отзывчивость, простота в общении, внимание к людям, постоянная готовность помочь, самоотверженность в любимом деле – собирали на его лекциях и широкую аудиторию не только его многочисленных аспирантов и докторантов, но и учителей-практиков, руководителей образовательных учреждений со всей России, а также школьников.

Мы коснулись здесь лишь нескольких Вех жизненного пути Юрия Михайловича, но нас всегда поражала его активная жизненная позиция и человеческое обая-

ние. Его жизнь, дела и поступки, неизменно сильное благотворное влияние на окружающих будут сказываться еще долгие, долгие годы.

Библиографический список

1. *Русаков А.А.* Юбилей академика РАО Ю.М. Колягина, Проблемы современного образования, № 2, 2012, www.pmedu.ru, электронный ВАК журнал Российской академии образования. С. 161-166.
2. Научно-методический совет по математике Министерства образования и науки Российской Федерации: деятельность и история. Под редакцией акад. РАН С.В. Емельянова, проф. С.А. Розановой, проф. А.Г. Яголы. Ульяновск : УлГТУ, 2014. 275 с.

References

1. *Rusakov A.A.* Jubilee of the academician of Russian Academy of Education Yu. M. Kolyagin, Problem of modern education, No. 2, 2012, www.pmedu.ru, electronic VAK journal of the Russian Academy of Education. Pp. 161-166.
 2. Scientific and methodical council for mathematics of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation: activity and history / under edition of the academician of RAS S. V. Yemelyanov, the prof. S. A. Rozanova, the prof. A. G. Yagola. Ulyanovsk: USTU, 2014. 275 p.
-
-

УДК 378.14

UDC 378.14

САМАРЦЕВА Е.Г.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра технологий психолого-педагогического и специального образования, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: evgeniyasamartceva@gmail.com

SAMARTSEVA E.G.

Candidate of pedagogics, Associate Professor, Department of technologies of psycho-pedagogical and special education, Orel State University named after I. S. Turgenev
E-mail: evgeniyasamartceva@gmail.com

МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

THE MODEL OF TRAINING OF BACHELORS FOR INCLUSIVE EDUCATION

В статье представлена модель подготовки бакалавров к осуществлению инклюзивного образования. Раскрыты цель, задачи формирования готовности к инклюзивному образованию в вузе, компоненты и уровни готовности, обоснованы методы, формы и условия указанной подготовки.

Ключевые слова: инклюзивное образование, профессиональная подготовка бакалавров педагогики, готовность к инклюзивному образованию.

The article presents the model of training of bachelors to the implementation of inclusive education. It reveals the purpose, objectives of formation of readiness for inclusive education in the university, components, and levels of readiness, grounded methods, forms and modalities of such training.

Keywords: inclusive education, training of bachelors of pedagogy, readiness for inclusive education.

В последнее десятилетие отмечается значительно усилившееся внимание к интегральным аспектам профессионального развития педагогов, в частности, к умению организовать образование воспитанников с разными стартовыми возможностями в условиях единого образовательного пространства. Разработки в области проблематики инклюзивного образования показали, что для полноценной организации подготовки бакалавров педагогики кроме отбора специфического содержания необходимо подобрать соответствующие технологии, ориентированные на творческое развитие и подготовку педагогов, включенных в процесс инклюзивного образования. Это обеспечит формирование готовности педагогов системы массового образования и позволит правильно и эффективно решать задачи, связанные с обучением детей с особыми образовательными потребностями (ООП) в условиях инклюзивного образования. На содержание подготовки бакалавра оказывает влияние необходимость психологически и дидактически обоснованного сближения учебной и профессиональной деятельности, при котором теоретические знания служат средством решения актуальных практических задач и действий. В этом случае совершенствование знаний и умений становится мотивом деятельности и представляет собой форму выражения личностного смысла в виде готовности к модернизации своей профессиональной деятельности. Большинство исследователей подчеркивается, что профессиональная подготовленность бакалавра к работе с детьми с ООП предполагает сформированность комплекса качеств, которые основываются на личностных ресурсах. Не каждый педагог,

работающий в общеобразовательном учреждении с типично развивающимися детьми, способен к работе с ребенком с ООП [3, с. 103].

В Федеральный государственный образовательный стандарт подготовки бакалавров по направлению 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» от 14 декабря 2015 года включен ряд компетенций, которыми должен овладеть бакалавр в области психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в специальном образовании [5]. Однако конкретной компетенции, касающейся организации инклюзивного образования, в стандарте нет. На наш взгляд, выпускники именно этого направления подготовки должны владеть компетенциями в области инклюзивного образования, так как они получают специальные дефектологические знания в крайне ограниченном объеме, а на практике именно они являются основными специалистами, работающими в условиях инклюзивных учреждений. Мы считаем необходимым включение компетенции, отражающей готовность педагогов к инклюзивному образованию, в стандарты подготовки бакалавров указанного профиля, а также включение в учебный план дисциплин, формирующих данную компетенцию. Отсутствие у студентов опыта применения теоретических знаний, умений как средства решения конкретных задач приводит к снижению качества подготовки последних, неудовлетворенности собственной деятельностью, отсутствию стремлений к самосовершенствованию, саморазвитию и т.п. В результате вуз имеет выпускника, подготовленного не к реальной педагогической деятельности, а лишь к ее

освоению. Кроме того, одним из параметров оценки развития процесса инклюзии непосредственно в образовательных учреждениях является готовность педагога к профессиональной деятельности в условиях инклюзии [1, с. 84].

В ходе исследования выдвинуто предположение о том, что успешному формированию готовности педагогов к инклюзивному образованию может способствовать разработка и реализация модели, в которой обеспечивались бы оптимальные условия эффективной подготовки к профессиональной деятельности в области инклюзивного образования детей.

Данная модель реализуется в Орловском государственном университете имени И.С. Тургенева с 2012 года в рамках обучения бакалавров по направлению «Психолого-педагогическое образование» (профиль «Специальная педагогика и психология»), магистерской программы «Психологическое сопровождение образования лиц с проблемами в развитии». Эффективность модели подтверждается увлеченностью студентов, положительными отзывами преподавателей и работодателей (представителей образовательных организаций города), высокими оценками результатов обучения.

При разработке модели подготовки бакалавров к осуществлению инклюзивного образования мы исходили из предположения о том, что оптимальность её структуры и результативность функционирования будут зависеть от чёткости формулировки конечной цели работы, поэтапного продвижения к достижению цели, эффективного решения педагогических задач на каждом этапе, содержательного обеспечения процесса, успешности овладения специальными умениями в области осуществления деятельности в условиях инклюзивного образования.

Модель в нашем исследовании – это представленный в мысленном плане прототип (образ, аналог) процесса формирования готовности педагогов к инклюзивному образованию, который в высокой степени отражает существенные свойства реального объекта, а именно формируемой нами готовности. Модель требуется для полноценного осмысления и отображения реального процесса подготовки в виртуальном виде, отражает цели, критерии, показатели, выступающие как индикаторы эффективности, компоненты, условия образовательной среды, связи между структурными компонентами, раскрывающие качества моделируемого процесса, логику и последовательность процесса подготовки, средства мониторинга успешности. Модель формирования готовности педагогов к инклюзивному образованию должна отвечать критериям простоты, полноты, удобства, направленности на определённые объекты деятельности, новизны, информативности, осуществимости, вариабельности, проверяемости, полезности.

Формирование указанной готовности возможно в рамках общей профессиональной подготовки педагогов в вузе при соблюдении ряда условий (совокупность содержательных и процессуальных возможностей) под-

готовки, предполагающих комплекс преобразований в системе подготовки педагога. Стержневой характеристикой нашей модели является наличие динамического сочетания целей и средств их достижения. Модель выступает координирующим центром внутри образовательного пространства. При конструировании модели подготовки были выделены её ключевые элементы: интенциональный (целевой), содержательно-процессуальный (технологический), результативный (оценочный).

В рамках разработки первого – интенционального – элемента модели определялись основные цели и задачи процесса формирования готовности бакалавров. На основе выделенных видов деятельности осуществляется один из самых важных этапов построения модели – целеполагание. В соответствии с деятельностной концепцией обучения цель формулируется в умениях выполнять действия на требуемом уровне их усвоения. Это направляет преподавателя и обучающегося на конкретное овладение изучаемым материалом с требуемым качеством, а также позволяет диагностировать степень их достижения последним, что и будет определять результативность процесса обучения.

Исходя из этого, цель формирования профессиональной готовности педагогов к инклюзивному образованию конкретизируется в задачах, включающих: формирование личностной направленности, теоретико-концептуальной основы деятельности в условиях инклюзивного образования, технологической основы деятельности.

В структуру профессиональной готовности в области инклюзии входят ключевые содержательные компоненты: личностно-смысловой, когнитивный и технологический. Проведя структурный анализ готовности педагогов к инклюзивному образованию, можно определить более конкретно задачи, отражающие ключевые содержательные компоненты, составляющие структуру исследуемой нами готовности. В рамках личностно-смыслового компонента формировать: личностную направленность (установку) педагога на инклюзивное образование детей; мотивацию студентов к осуществлению профессиональных педагогических функций в сфере инклюзивного образования; эмоциональное принятие детей с ООП; готовность включать воспитанников с ООП во взаимоотношения с другими участниками инклюзивного образовательного процесса; удовлетворенность педагогической деятельностью в условиях инклюзивного образования. В рамках когнитивного компонента формировать: систему теоретических знаний по проблемам организации коррекционно-педагогической помощи, осуществления разностороннего развития, воспитания и обучения детей с ООП в условиях инклюзивного обучения; готовность педагогически мыслить на основе комплекса профессионально-педагогических знаний, необходимых для осуществления инклюзивного образования; базовую систему научных знаний в области осуществления инклюзивного обучения. В рамках тех-

нологического компонента формировать: готовность на основе комплекса практических умений осуществлять инклюзивное образование детей; способность к моделированию образовательной среды и использованию вариативности в процессе обучения и воспитания; умения и навыки в области современных технологий организации и руководства инклюзивным образованием.

Формулировка целей, задач и компонентов готовности позволила определить требования к готовности педагога к инклюзивному образованию, которые формулировались нами на основании ФГОС ВО третьего поколения. Формулирование требований готовности позволило нам обоснованно подойти к отбору содержания подготовки будущих педагогов. Выделенные требования выступают в качестве итоговой характеристики педагога, готового к инклюзии детей с ООП в общеобразовательное пространство. Исходя из выделенных компонентов готовности, педагог, реализующий инклюзивное образование, готов: учитывать общие, специфические закономерности и индивидуальные особенности психического и психофизиологического развития, особенности регуляции поведения и деятельности воспитанников с ООП, создавать условия для полноценного обучения воспитанников с ООП и нормативно развивающихся, проводить диагностическое обследование с использованием рекомендованного инструментария для определения отклонений и разработки образовательного маршрута каждого, к проведению коррекционно-развивающей работы в условиях инклюзивного образовательного пространства, применять рекомендованные методы и технологии, позволяющие решать диагностические и коррекционно-развивающие задачи в условиях инклюзивного образования, к эффективному взаимодействию с коллегами и родителями по вопросам инклюзивного образования.

В рамках разработки второго – содержательно-процессуального – элемента модели требовалось подобрать конкретное содержание технологии подготовки будущих педагогов. Исходя из этого, следующим этапом выступил отбор и структурирование содержания обучения в контексте будущей профессиональной деятельности студентов.

Наиболее эффективным, оптимальным по затратам времени подходом к обучению в высшей школе мы считаем модульный подход. В соответствии с этим формирование готовности педагогов к инклюзивному образованию считаем логичным и обоснованным реализовать через последовательную реализацию модульной технологии деятельностного типа. Учебная модульная программа формировалась с учётом логической взаимосвязи элементов внутри модуля, предполагала включение в модуль не более трёх лекций, связанных с ними практических занятий, заданий для индивидуальной и самостоятельной работы, тестов для контроля знаний, методического руководства и рекомендованной литературы. Для каждого модуля формировался набор справочно-иллюстративных материалов, который каждый студент получал в электронном виде. При раз-

работке технологии освоения модулей мы посчитали необходимым представить в блок-схемах систематизированное содержание каждого модуля, что помогает студенту на наш взгляд, представить методику работы по модулю в наглядном, компактном виде, выделить узловые моменты модуля, связи между элементами.

Подготовка бакалавров к инклюзивному образованию согласно нашей модели включает последовательность взаимообусловленных модулей подготовки: ориентировочный, аналитико-конструктивный, квази-профессиональный. Данные модули логически соотносятся с компонентами формируемой профессиональной готовности.

Основной особенностью предлагаемой нами технологии является возможность её воспроизведения как в совокупности всех модулей, так и помодульно, в зависимости от тех целей, которые стоят перед специалистом. Первый модуль формирует ориентировочные знания, позволяет включиться в процесс осознания инклюзивного образования. Второй модуль предоставляет возможность получить основополагающие знания в области инклюзивного образования. Третий модуль направлен на практическое освоение технологий инклюзивного образования. Таким образом, в зависимости от поставленных целей подготовки, временных и ресурсных возможностей, предлагаемая программа позволяет выбрать необходимый уровень подготовки будущего педагога.

Обоснование содержания обучения – одна из важнейших и традиционных проблем дидактики. Если сущность и принадлежность содержания образования рассматривать как социально-педагогическую, его можно определить как отобранную и признанную государством совокупность знаний, умений и навыков, необходимых будущему педагогу для эффективного, целесообразного, творческого, общественно-полезного осуществления профессиональной деятельности. Нами были выделены принципы организации и отбора содержания материала, включённого в процесс формирования готовности: принцип фундаментализации образования, определяющий концентрацию учебного материала вокруг основных категорий инклюзивного образования; принцип гуманизации, проявляющийся в обосновании ценностных основ теоретических построений, в развитии личностной рефлексии.

Отобранное нами содержание учебного материала должно соответствовать целям и задачам освоения модуля. Определение системы смысловых связей между элементами содержания учебной дисциплины (модуль, модульная единица) позволили выявить последовательность расположения учебного материала в соответствии с логикой преподавания дисциплины, объемом материала, соотношением теоретической и практической его составляющих, а также временным ресурсом. Проводилось планирование распределения учебного времени в модулях в табличном варианте. Для каждого модуля семантические единицы определялись с учетом логики построения всего курса и возможности сту-

дентов усваивать материал последовательно, логично, осмысленно.

Учебные материалы модулей включали совокупность текстового материала и средств обучения, необходимых для обеспечения достижения заданных результатов обучения. Для достижения результата обучения разрабатывались элементы учебного материала – модульные единицы. Модульные единицы содержали рекомендации по использованию учебных материалов с указанием необходимых ссылок на источники.

На следующем этапе разработки технологии обучения мы составили программу освоения модулей, установив их последовательность, разработав, таким образом, процессуальную сторону обучения – подбор методов и средств освоения содержания модулей. Поиск дидактических процедур усвоения профессионального опыта связан с выбором методов, средств проведения учебных занятий, организационных форм активного взаимодействия педагога с обучающимися. Этот выбор основывался на системном, деятельностном, практико-ориентированном подходах в рамках профессиональной подготовки будущих педагогов, а также целостной системе дидактических принципов, отражающих протекание объективных законов и закономерностей обучения студентов. Мы постарались отобрать ряд инновационных проблемных, дискуссионных, интерактивных и имитационных методов обучения, способствующих решению задач формирования готовности педагогов к инклюзивному образованию: проблемная лекция, лекция-презентация, проектирование, учебные дискуссии, проблемно-деятельностные игры, анализ производственных ситуаций и имитационное моделирование, активная самостоятельная работа, работа в микрогруппах, решение ситуационных задач, эвристическая беседа, кейс-метод. Главным требованием при отборе методов и форм работы было соответствие принципу практико-ориентированности, преследующем цель избежать теоретизации знаний.

В рамках разработки третьего – результативно-го – элемента модели мы произвели отбор оценочных материалов, необходимых для мониторинга динамики процесса формирования готовности к инклюзивному образованию детей. Оценочные материалы содержат совокупность дидактических измерительных средств для установления уровня достижения результатов обучения по всем критериям оценки и эталоны их выполнения. Средства оценки разрабатывались на основе критериев оценки результата и требований к объекту оценки модуля.

Исходя из выделенных задач и компонентов формирования готовности педагогов к инклюзивному образованию, были раскрыты основные критерии готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию, к которым отнесён мотивационно-ориентационный критерий, включающий наличие мотивации, стремления к освоению и применению знаний и умений по организации инклюзивного образования в профессиональной деятельности; устойчивой, осознанной,

рефлексивной ориентации и активной направленности сознания педагога на освоение, проектирование и практическое осуществление инклюзивного образования. Информационный критерий, включающий следующие показатели готовности: знание истории, концепций, теорий, основополагающих принципов инклюзивного образования – нормативные знания; знание психолого-педагогических закономерностей и особенностей возрастного и личностного развития детей с ООП – теоретические знания; знания о формах, технологиях, методах, средствах, способах, условиях эффективного инклюзивного образования детей – технологические знания; знания о способах конструирования коррективной, прогнозирования, оценки эффективности коррекционно-образовательного процесса и инклюзивной образовательной среды – конструктивно-проектировочные знания. Операционный критерий, включающий владение навыками целеполагания, отбора оптимальных средств организации и оценки коррекционно-педагогической работы в условиях инклюзивного образования – стратегические умения; умения проектировать и реализовывать инклюзивный учебный процесс – проектировочные; навыки реализации различных способов педагогического взаимодействия между всеми субъектами коррекционно-образовательного процесса инклюзивного образования – коммуникационные; умения создавать развивающую среду в инклюзивном образовательном пространстве и использовать ресурсы и возможности образовательного учреждения – конструктивные.

Выбор критериев определён исходя из общепринятых требований теории и практики выделения и обоснования критериев: они отражают основные закономерности формирования личности педагога, с их помощью устанавливаются связи между всеми компонентами исследуемой системы; качественные показатели критериев выступают в единстве с количественными. Таким образом, решение задач формирования у педагогов готовности к инклюзивному образованию детей реализуется последовательно через достижение ими в процессе подготовки соответствия выделенным критериям и показателям.

Существование различной степени и силы проявления ориентированности педагога на профессиональную деятельность в области инклюзивного образования, в частности, разная степень овладения профессиональными коррекционными умениями говорят о существовании разного уровня подготовленности к осуществлению инклюзивного образования. Мы посчитали необходимым выделить три уровня готовности к осуществлению инклюзивного образования детей: адаптивный, репродуктивный, оптимальный. Выделенные уровни позволяют определить степень готовности педагогов к инклюзивному образованию на этапе включения в процесс подготовки и на этапе оценки успешности пройденного обучения. Конечно, невозможно говорить об абсолютно верном измерении профессиональной готовности педагога, так как сфера деятельности сложна

и многогранна. Однако, опора на выделенную систему критериев, показателей, и уровней профессиональной готовности позволит объективно подходить к подготовке и снять обозначенные проблемы. Модель формирования профессиональной готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию представляет собой логическую совокупность взаимосвязанных элементов, которые обеспечивают результативность её применения.

Говоря об условиях эффективности предлагаемой модели подготовки, следует отметить, что помимо изучения специальных дисциплин и прохождения инклюзивной практики, непосредственная образовательная среда вуза должна служить целям распространения инклюзивного образования и формирования у будущих педагогов навыков взаимодействия с людьми с ограниченными возможностями. При подготовке педагога к инклюзивной практике крайне важно сформировать ценностную (аксиологическую) основу компетентности в области инклюзии, которая, прежде всего, включает способность к эмпатии в отношении лиц с ОВЗ, желание оказать помощь, готовность принять их как равных, осознание своей ответственности как носителя культуры и ее транслятора для детей с нарушениями в развитии и т.д. Решению этой задачи во многом может способствовать правильная организация взаимодействия студентов с ОВЗ и без таковых в рамках образовательного пространства вуза [2, с. 70].

Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева активно участвует в процессе предоставления образовательных услуг лицам с ограниченными возможностями. Ежегодно в вуз на различные направления подготовки поступают и в последующем успешно обучаются студенты с ограничениями по здоровью, в частности, имеющие проблемы в развитии двигательной и сенсорной сфер. В вузе отсутствует какая-либо дискриминация обучающихся по признаку здоровья, обеспечиваются все возможные условия для включения студентов с ООП в учебную, социальную и культурную жизнь. Следует отметить, что обучающиеся, имеющие проблемы со здоровьем, не требуют к себе особого отношения со стороны преподавателей или однокурсников, а в некоторых случаях отказываются от предоставления им особых условий – дополнительного времени на подготовку, щадящих форм проверки знаний, дистанционного освоения определённых разделов и тем, что подчеркивает их желание быть наравне со всеми, иметь не только одинаковые права, но и обязанности. Студенты с ОВЗ включены в досуговую и внеучебную деятельность в вузе, что является крайне важным аспектом их социализации в целом и адаптации в условиях высшего образования, в частности. Организованная на факультетах воспитательная работа рассчитана на все категории обучающихся – все мероприятия проводятся

в архитектурно доступных аудиториях, с обеспечением (по необходимости) сурдоперевода, специализированной компьютерной аппаратуры. Выездные мероприятия (конкурсы, смотры, выставки) также организуются в условиях, доступных для всех категорий студентов. К действующему студенческому самоуправлению привлечены все желающие студенты как с особыми потребностями, так и без таковых. Подобная организация учебного процесса способствует принятию его участниками философии инклюзивного подхода, развитию толерантности как одного из компонентов личностной готовности педагога.

Результативность модели обеспечивается за счёт применения модульной технологии деятельностного типа, обеспечивающей гибкость процесса обучения, адаптацию материала к исходному уровню подготовленности обучающихся, целенаправленность подхода к формированию компонентов готовности. Технология обеспечила чёткую структуру обучения, накопительный принцип оценивания, обеспечивает возможность самооценки, тренировки в выборе и ответственность за выбор, позволяет видеть перспективу обучения. Выраженная логическая взаимосвязь и выстроенность элементов – цели, задач, критериев, уровней, компонентов, этапов, методов и содержания – позволила достичь поставленной цели в оптимально короткие сроки при обоснованных ресурсных и материальных затратах, а именно сформировать у педагогов готовность к инклюзивному образованию. В результате мы можем говорить о формировании у педагога инклюзивной культуры [4, с. 70].

Исходя из того, что в процессе подготовки педагога к инклюзивному образованию его профессиональное становление должно совпадать с логикой субъектного развития педагога, в основу образовательного процесса должны лечь требования целостности, интегративности, диагностичности, модульности, поэтапности, синхронности и целесообразности, которые мы считаем основополагающими в нашей модели и которые обеспечивают условия эффективности модели.

В рамках подобного подхода формирование профессиональной готовности педагогов происходит посредством внедрения интегративной трёхэлементной модели, предполагающей синхронное формирование компонентов готовности посредством непрерывной реализации модульной технологии подготовки и оценку эффективности подготовки с использованием ключевых критериев, позволяющей формировать готовность на оптимальном уровне. Предлагаемая модель и технологии её реализации в образовательном пространстве вуза предполагают обеспечение оптимальных условий для эффективной подготовки бакалавров к инклюзивному образованию.

Библиографический список

1. *Алехина С.В., Алексеева М.А., Агафонова Е.Л.* Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 83-92.
2. *Ардашова Ю.И., Бейгуленко О.В.* Комплексное сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья в обеспечении доступности профессионального образования // Инновации в образовании 2016. № 7. С.69-75.
3. *Кожеекина Т.В.* Инклюзивная культура педагога // Современные тенденции в науке и образовании. Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 5 частях. ООО «АР-Консалт». 2015. С. 45-46.
4. *Козина Г.П., Кобазова Ю.В.* Практика психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования // Инновации в образовании. 2015. № 5. С. 103-111.
5. ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://fgosvo.ru/news/2/1642>

References

1. *Alekhina S. V., Alekseeva M. A., Agafonova E. L.* Readiness of teachers as a major factor in the success of an inclusive process in education [Text] / S. V. Alekhina, M. A. Alekseeva, E. L. Agafonov // Psychological science and education. 2011. No. 1. Pp. 83-92.
 2. *Ardasheva Yu. I., Beigulenko O. V.* Comprehensive support for persons with disabilities in ensuring accessibility of professional education // Innovations in education. 2016. No. 7. Pp. 69-75.
 3. *Kozhekina T.V.* The inclusive culture of the teacher. Modern trends in science and education. Collection of scientific works on materials of the International scientific-practical conference: in 5 parts. ООО “AR-consult”. 2015. Pp. 45-46.
 4. *Kozina G. P., Kubasova Yu. V.* Practice of psychological and pedagogical support of inclusive education // Innovations in education. 2015. No. 5. Pp. 103-111.
 5. Federal state educational standard in the direction 44.03.02 Psychological and pedagogical education [Electronic resource] / access mode: <http://fgosvo.ru/news/2/1642>
-

СМИРНОВА И.Н.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра информатики, информационных технологий и защиты информации, институт естественных, математических и технических наук, Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского
E-mail: innasmi@mail.ru

СМИРНОВА И.Н.

Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Department of Informatics, Information Technologies and Information Security, Institute of Natural, Mathematical and Engineering Sciences, Lipetsk State Pedagogical P.P. Semenov-Tyan-Shansky University
E-mail: innasmi@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НА ОСНОВЕ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF FUTURE TEACHERS ON THE BASIS OF INTERSUBJECT COMMUNICATIONS

В статье рассматривается процесс формирования профессиональных компетенций студентов педагогического вуза в условиях нового образовательного стандарта.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, профессиональная готовность, межпредметные связи, проектная деятельность, познавательная деятельность.

The article is devoted to the process of development of algorithmic thinking of students of pedagogical universities in the process of professional training, presents the stages and levels of such development.

Keywords: professional competence, professional readiness, interdisciplinary connections, project activity, cognitive activity.

Современное высшее педагогическое образование характеризуется переходом на многоуровневую систему, повышением требований к профессиональной подготовке будущего учителя. Профессиональные компетенции студентов вуза, в связи с внедрением новых стандартов образования – это личностно-деятельностная парадигма обучения, требующая кардинального изменения педагогической среды, отношений в системе «учитель-ученик». Исходя из этого обучение в вузе требует новых подходов к подготовке студентов.

Учитель должен осуществлять действенное управление учебным процессом, мотивировать, организовывать, консультировать учебную деятельность обучающегося. С этой задачей зачастую трудно бывает справиться человеку без педагогического опыта, которым является начинающий учитель. Поэтому успешность формирования необходимых компетенций зависит от уровня организации педагогической практики и профессиональной готовности студентов.

Формирование профессиональной готовности студентов основывается, во-первых, на предметных знаниях базовой части, во-вторых, на самостоятельной, научно-исследовательской, творческой работе, а также на умении применять информационные технологии в профессиональной деятельности. При обучении студенты проходят целый ряд различных учебных и производственных видов практики, которые определены образовательными стандартами высшего профессио-

нального образования РФ. Каждая из них обеспечивает поступательный профессиональный рост будущих специалистов. Проектная деятельность студентов на основе информационных технологий принимает эффективную форму организации междисциплинарной деятельности, которая должна носить непрерывный, систематический характер и интегрировать компоненты информационной образовательной среды. Осуществление межпредметных связей выступает как один из основных принципов формирования у будущих учителей профессиональных компетенций. Задачами реализации межпредметных связей, взаимодействия видов деятельности студентов в конструировании содержания учебных курсов, должны выступать:

- выявление общих элементов содержания «возможных» межпредметных связей дисциплин;
- обнаружение элементов содержания, требующих предварительного изучения в другом предмете, определении «необходимых» межпредметных связей.

Данные задачи обусловлены требованием Федерального государственного образовательного стандарта и направлены на формирование у будущих учителей умения работать в новой образовательной среде. Комплексное применение знаний из разных областей науки выступает как закономерность современного образования, направленного на решение учебных задач и предъявление широкого диапазона требований к учителю, его квалификации. Комплексное применение зна-

ний, их синтез, перенос идей и методов из одной науки в другую лежит в основе творческого подхода к профессиональной деятельности педагога в условиях реализации новых стандартов образования.

Использование межпредметных связей повышает практическую направленность обучения в вузе и раскрывает общие научные основы современного обучения, направляет на последовательное формирование интереса к изучаемым дисциплинам, стремление к самостоятельному установлению взаимосвязей между явлениями.

Однако, как отмечает профессор А.Г. Колосков [2], межпредметные связи, заложенные в программах и учебниках, не находят применения на практике, если преподаватель не овладеет методикой нахождения оптимального варианта привлечения знаний других дисциплин или курсов. Многое здесь зависит от профессиональной подготовки учителя, стремления выработать собственные подходы к установлению взаимосвязей между учебными предметами и курсами. Поэтому в Липецком государственном педагогическом университете мы стараемся вызвать у студентов профессиональный интерес к научным основам преподаваемого предмета, сформировать целостные и адекватные представления о выборе программных продуктов обучения, управления и внедрения информационных технологий в школьные занятия с целью получения необходимой управленческой информации, имеющей индивидуально-личностный характер, что позволяет констатировать:

- продвижение учащегося в процессе обучения;
- демонстрацию приемов использования средств информационных технологий;
- применение информационных технологий в обучении.

Особое значение уделяется прочности, глубине, востребованности фундаментальных знаний, формированию профессиональной подготовки. В этой связи воспитывается у будущих учителей потребность и умение использования научного содержания в выработке решения профессиональных проблем. Выделение дисциплинарного компонента для учителя школы есть решение и подготовка к объединению дисциплин, использованию форм, методов и приемов. Так, задания междисциплинарного характера должны включать:

- постановку вопроса на размышление; подготовку сообщений на уроке; написание рефератов, применение оригинальных наглядных пособий, требующих знаний информатики; составление кроссвордов с использованием терминов, употребляемых в смежных информационных технологиях, задания на выбор;
- создание проблемных ситуаций на межпредметной основе; постановка проблемных заданий, стимулирующих мыслительную деятельность, требующих переноса знаний из одной дисциплины в другую;
- применение комплексных знаний, требующих всесторонней характеристики объекта, на основе применения знаний из нескольких предметов;

- проведение контрольных работ, позволяющих судить об усвоении знаний учебного материала; умений применять полученные знания в раскрытии понятий;
- использование бесед с целью включения имеющихся знаний в области информационных технологий;
- подготовку и проведение конференций, викторин, диспутов и др.

Таким образом, мы располагаем достаточно большим выбором форм, методов и приемов реализации межпредметных связей.

Новые информационные технологии способствуют формированию устойчивого интереса к преподаванию, влиянию на качество знаний, результативность обучения. Кроме того, информационные технологии становятся инструментом познания, изучения, выполнения эвристической, обобщающей, исследовательской, развивающей и контрольно-корректирующей функций. При этом различные виды деятельности, студентов необходимы в формировании профессиональных компетенций. Так, Г.И. Щукина [3] пишет о том, что взаимосвязь всех видов деятельности, включенных в учебный процесс, должна содействовать не только приобретению знаний, но и воспитанию, развитию необходимых качеств личности, в результате влияния предметных особенностей каждого вида деятельности, взаимодополнения их за счет особенностей друг друга. Следовательно, в данном ансамбле деятельности каждый студент может найти выход своим индивидуальным потребностям, проявить свои возможности, развить творческие силы.

Формирование знаний и умений у студентов происходит тем эффективнее, чем больше преподаватель уделяет внимание различным видам деятельности, стимуляции познавательных интересов, особенно к комплексным проблемам. Взаимосвязь учебных дисциплин, являясь самостоятельным стимулом познавательного интереса, усиливает синтетический, обобщающий характер содержания изучаемого материала, поисковую направленность учебной деятельности, коллективность, взаимопомощь студентов в ее организации. Умственная активность обучающихся направляется на то, чтобы вспомнить, когда, в связи с какими вопросами курса, в каких учебных темах других предметов изучались привлекаемые для него знания. При этом необходимо отобрать именно те элементы знаний другого предмета, которые будут востребованы в изучении нового вопроса предмета, и воспроизвести их, что требует значительного напряжения памяти: надо как бы «вынуть» эти знания из привычной системы связей предмета, в котором они были усвоены, и перенести, включить в новую систему связей изучаемого предмета. При такой организации учебного процесса познавательная деятельность приобретает самостоятельный характер, активно влияет на протекание мыслительных процессов синтеза и анализа. Синтез знаний из разных учебных предметов предполагает активность процессов воображения, мыслительного моделирования новой системы связей, нового идеального образа изучаемого материала. В

результате междисциплинарного синтеза возникает новое обобщенное понятие, представление, созданное с помощью теоретического мышления студентов путем сравнения, абстрагирования, обобщения. Познавательные же умения совершенствуются во взаимосвязи с оценочными, коммуникативными, организационными, речевыми, творческими, практическими видами деятельности, стимулируя при этом мотивацию учебной деятельности обучающихся.

Между тем на занятиях необходимо усложнять содержание и процесс познавательной деятельности, обеспечивать рост познавательных умений и учебных успехов, укрепляющих интерес к данному курсу, в ходе

изучения которого активизировалась познавательная деятельность, чему в значительной степени способствовали различные дидактические средства. Среди них вопросы, задания, задачи, проблемные ситуации, познавательные задачи, установки и др. Процесс учебной работы должен проходить в режиме свободного исследования. Таким образом, формирование у студентов необходимых знаний, умений и навыков открывает перед ними возможность сделать процесс обучения в школе увлекательным и интересным, интенсивным и эффективным, соответствующим требованиям современного образования.

Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» (квалификация (степень) бакалавр) от 17.01.2011 г. №46. 25 с.
2. Бахтина О. И. Внутрисубъектные и междисциплинарные связи в обучении. Под ред. А. Г. Колоскова. Москва: Просвещение, 2005. 109 с.
3. Смирнова И.Н. Формирование профессиональных компетенций у будущих учителей информатики в рамках педагогической практики// Проблемы непрерывного образования: проектирование, управление, функционирование: Материалы XII международной научно-практической конференции 23 мая 2014 г. Липецк: ЛГПУ, 2014. С. 80-82.
4. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе Учеб. пособие. М.: Просвещение, 2010. 160 с.

References

1. Federal state educational standard of higher professional education on training program No 050100 "Pedagogical education" (qualification (degree) bachelor) dated back to January 17, 2011. No. 46. 25 p.
 2. Bakhtina O. I. Intra-subject and inter-subject connections in teaching. edited by A. G. Koloskov. Moscow: Education, 2005. 109 p.
 3. Smirnova I. N. The formation of professional competence of future teachers in the framework of pedagogical practice// Problems of continuous education: designing, managing, operation: Materials of XII international scientific-practical conference 23, May 2014. Lipetsk, LSPU, 2014. Pp. 80-82.
 4. Schukina G. I. Activization of cognitive activity of students in the learning process. Tutorial. M.: Education, 2010. 160 p.
-

СУХОЛЕНЦЕВА Е.Н.

кандидат педагогических наук, кафедра технологий психолого-педагогического и специального образования, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: suholentseva@mail.ru

SUKHOLENTSEVA E.N.

Candidate of Pedagogics, Department of Psychological and Pedagogical Technologies and Special Education, Orel State University named after Turgenev I.S.
E-mail: suholentseva@mail.ru

ДЕТСКОЕ ОБЩЕСТВЕННОЕ ОБЪЕДИНЕНИЕ КАК СОЦИАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ ОБРАЗОВАНИЯ

CHILDREN'S PUBLIC ASSOCIATION AS A SOCIAL INSTITUTION OF EDUCATION

В статье анализируются понятия «детское общественное объединение», «общественное движение», «общественная организация». Выявляется сущность феномена «детское объединение» как объекта научного познания и социально-педагогической реальности, как социального института образования. Приводятся классификации общественных объединений. Раскрываются направления добровольческой деятельности членов общественного объединения. Обосновывается социально-контекстный подход, развиваемый в русле контекстного образования.

Ключевые слова: детское общественное объединение, общественное движение, общественная организация, образовательное пространство, добровольческая деятельность, нравственные качества, социально-контекстный подход.

The article analyzes the concepts of “children’s public association”, “social movement”, “social organization”. The essence of the phenomenon of “children’s association” as an object of scientific knowledge and socio-pedagogical reality, as a social institution of education, is revealed. The classification of public associations is given. The directions of voluntary work of the members of the public association are disclosed. The socio-contextual approach, developed in the course of the contextual education, is substantiated.

Keywords: children’s public association, social movement, social organization, educational space, voluntary work, moral qualities, socio-contextual approach.

На современном этапе развития общества актуальной задачей стало научное осмысление явлений педагогической действительности. Необходимость рассмотрения общественного объединения как объекта научного познания, как реальность, включенную в отношение с субъектом, как социальный институт образования продиктована происходящими современными установками государства на поддержку детского движения.

Для выявления сущности феномена «детское объединение» как объекта научного познания и социально-педагогической реальности, как социального института образования рассмотрим в историческом аспекте теоретико-методологические подходы к данному понятию.

Л.В. Алиева, Н.Ф. Басов, А.В. Кудинов, Ю.В. Кудряшов, Д.Н. Лебедев, В.В. Лебединский, Р.А. Литвак, А.В. Мудрик, Л.Н. Орлова, Е.В. Титова, Е.Г. Яковлев и др. дают научное осмысление понятий «общественное движение», «общественная организация», «общественное объединение».

Так, например, Н.Ф. Басов в своем исследовании анализирует смыслообразующие категории детского объединения [2]. Историю деятельности общественных движений и организации детей и молодежи в России в XX веке отражают в своих исследованиях А.В. Кудинов,

Ю. В. Кудряшов и др. Последний отражает историю развития скаутского движения.

Приведем наиболее близкие нам определения, представляющие интерес для нашего исследования. Ряд авторов разводят понятия «детская организация» и «детское объединение», «детское движение», так, например, Л.В. Алиева интерпретирует последнее определение как: объективно-субъективная специфическая, развивающаяся социально-педагогическая реальность, «объективность, которая существует, как часть нашего социально-природного бытия и результат закономерного развития человеческого общества – сложно структурированной саморазвивающейся и развиваемой системы» [1, с.18].

В.В. Лебединский в детской общественной организации видит высшую форму детского движения с присущей ей структурой, органами самоуправления, ритуалами, традициями, при обязательном руководстве взрослых [18].

Д.Н. Лебедев, исследующий феномен пионерского объединения, характеризует его как самостоятельное, гуманистическое, патриотическое общественное объединение детей и взрослых, важнейшая цель которого — способствовать формированию личности юного гражданина и созидателя. Отношения в нём базируются

на принципах коллективизма и товарищества; много-профильная личностно ориентированная деятельность имеет выраженную общественную направленность; жизнедеятельность пронизана самостоятельными началами, творчеством, игрой, самобытными традициями[10].

Р.А. Литвак при анализе понятий «детское общественное объединение», «детское движение» и «детская организация» опирается на учение о построении человеческой деятельности и изучении теории и практики социальных движений. По мнению автора, современное детское движение представляет собой интегративное, постоянно развивающееся формирование, в котором дети в рамках конкретного объединения посредством реализации различных федеральных и региональных программ, акций, участия в конкурсах, олимпиадах, фестивалях взаимодействуют с другими детскими и молодежными, а также государством и обществом [12, с.23]. Под детской организацией автор понимает особую социальную группу детей и взрослых, совместно реализующую конкретную цель, имеющую четкую организованную структуру, способствующую личной ориентации ребенка. Детское объединение создается для реализации индивидуальных и социальных потребностей и способствует социализации личности ребенка. Если сравнить данные определения, то можно утверждать, что только общественное объединение способствует социализации личности.

Л.Н. Орлова считает, что объединение детей и подростков выражает общественно-политические устремления и оказывает воспитательное воздействие с помощью специфических форм и методов деятельности практически всех социальных групп и слоев населения [15, с. 32]. По нашему мнению, данное определение отражает приоритеты XX годов. С данной трактовкой мы не согласны, поскольку считаем, что дети должны быть вне политики А.В. Мудрик общественные организации считает факторами социализации личности, которые социализируют своих членов органично, в процессе реализации тех целей, ради которых они созданы. Данные организации влияют на социализацию как прямо (от членов конкретной организации), так и опосредованно (от учреждений, с которыми сотрудничают). Они выполняют нормативно-регулятивную и смыслообразующую функцию. Специфические функции определяются целями организации: профессиональная социализация, гражданская социализация, компенсация, релаксация, коммуникация[13].

Вслед за И.А. Колесниковой, под сущностью детского движения мы понимаем педагогическую реальность в совокупности «явлений, событий, процессов, состояний, переживаний, проявленных в теоретическом, практическом, духовном опыте человечества в результате реализации педагогических идей и замыслов» [9, с. 11]. Как социальная реальность, детское движение имеет пространственные и временные структуры, зависящие от конкретных объективно-субъективных факторов и представляющие собой «схемы типизации», создаваемые с помощью «повторяющихся образцов взаимодействия»,

и как социальные структуры, являющиеся существенным элементом реальности повседневной жизни [1, с.22].

Рассмотренные в историческом аспекте подходы различных авторов показывают смысловую неоднозначность, субъективное понимание сущности понятия «общественное объединение», его научное осмысление. Данный феномен исследуется авторами в аспекте конкретной общественной структуры: пионерской, скаутской и другими организациями.

В начале XX века общественное объединение было направлено на гуманизацию, демократизацию образования и являлось формой внешкольного социального воспитания. Позднее детское общественное объединение определялось как социально-педагогическая действительность и открывало реальные возможности для социализации и воспитания подрастающего поколения, формирования определенной гражданской позиции. По сути объединение является субъектом воспитательного пространства социума (школы, внешкольных учреждений, семьи, города, региона и т.д.). В данном контексте дети посредством участия в деятельности объединения заявляли о своей субъектной позиции.

Согласно Федеральному закону РФ «Об общественных объединениях» (1995) детское общественное объединение – это добровольное самоуправляемое формирование граждан в возрасте от 7 до 17 лет, объединившихся на основе общности интересов, направленных на удовлетворение в совместной деятельности духовных и иных нематериальных потребностей, социальное становление и развитие членов объединения, а также в целях защиты своих прав и свобод. Эти цели указаны в уставе общественного объединения.

Общественная организация является организационно-правовой формой общественных объединений, отличительными признаками которой является обязательное членство и массовость. В условиях становления гражданского общества развитие инициатив молодых граждан и создание условий для их реализации выступают факторами стабилизации общества в целом. От включенности подрастающего поколения в решение социальных проблем зависит уровень его готовности быть активной созидательной силой общества и государства.

Существуют различные классификации общественных объединений (Р.А. Литвак, Е.Н. Сорочинская и др.). Нам импонирует классификация Р.А. Литвак. Она классифицирует объединения по следующим признакам: 1) по территориальному признаку (детское движение в стане, в рамках региона, города); 2) по возрастному признаку (детское, детско-юношеское, молодежное); 3) по направленности деятельности (детское экологическое движение, коммунаское движение, скаутское, пионерское, военно-патриотическое)[12, с.24].

Согласно классификации Р.А. Литвак общественные объединения различаются:

- по типологии функций: масштабно функционирующие (совокупность объединений, обеспечивающих вхождение, интеграцию и адаптацию молодежи

к социальной среде) и функционально профилированные (объединения, организации, союзы, клубные формирования);

- по целям и направленности деятельности: гуманистические, антигуманно ориентированные, социальные, ассоциации политические и другие;
- по статусу, в зависимости от учредителя: государственные, общественно-государственные, общественные[12].

А. Запесоцкий, А. Файн выделяют три уровня самоорганизации общественных объединений. На первом происходит консолидация единомышленников, создание групповых или клубных форм движения. Неформальные структуры клубного типа имеют аппарат управления, материально-хозяйственную, финансовую и юридическую документацию, нормативные и отчетные документы. Клубный тип объединений наиболее распространен в нетрадиционной самодеятельности [8].

На втором уровне самоорганизации осуществляется взаимодействие объединений друг с другом. На этом уровне происходит образование товариществ, ассоциаций союзов и групп сообразно их целевым установкам, объединение не только ради преодоления слабости разобщенных групп, но и для обеспечения совместными усилиями более продуктивной деятельности. Основным критерием самоорганизации этого уровня становится осознание целей и задач, объединяющих или отличающих общественные объединения. Но основной функцией самоорганизации является все-таки объединяющая.

На современном этапе основу организации деятельности общественного объединения составляют «Методические рекомендации по развитию добровольческой (волонтерской) деятельности молодежи в субъектах Российской Федерации». Поскольку добровольческая деятельность объединения является главным направлением работы, в статье 5 Федерального закона от 11 августа 1995 г. № 135-ФЗ «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях» приведено следующее определение добровольцев.

Добровольцы – граждане, осуществляющие благотворительную деятельность в форме безвозмездного труда в интересах благополучателя, в том числе в интересах благотворительной организации. Добровольческая (волонтерская) деятельность – это форма социального служения, осуществляемая по свободному волеизъявлению граждан, направленная на бескорыстное оказание социально значимых услуг на местном, национальном или международном уровнях, способствующая личностному росту и развитию выполняющих эту деятельность граждан (добровольцев).

Добровольческая деятельность может осуществляться в разных формах, например: разовые мероприятия, акции, проекты, конференции, круглые столы, фестивали, конкурсы, обучение актива. Самым главным условием деятельности общественного объединения является необходимый уровень мотивации ребят [6].

Основными мотивами добровольческой деятель-

ности являются: реализация личностного потенциала, общественное признание, чувство социальной значимости, самовыражение и самоопределение, профессиональное ориентирование, приобретение полезных социальных и практических навыков. Данная деятельность формирует психологические особенности личности, коммуникативные навыки, мотивацию, лидерские качества, культуру, нравственные качества, такие как: дисциплинированность, ответственность, справедливость, патриотизм и другие.

В общественных объединениях дети имеют широкие возможности для общения, делового и дружеского взаимодействия с единомышленниками. Добровольческая деятельность, вытекающая из осознания гражданского и этического долга, свидетельствует о высоком личностном развитии и позволяет приобрести единомышленников, найти значимый для себя круг общения, получить поддержку в дружеском взаимодействии. Она дает каждой личности реальную возможность проявить себя в различных моделях взаимодействия, приобрести навыки, необходимые в дальнейшей жизни.

Согласно социально-контекстному подходу, развиваемому в русле идей контекстного образования А.А. Вербицкого, общественные объединения в настоящее время являются наиболее емкими формами работы, дающими возможности осуществления самых широких творческих замыслов, самоопределения и развития каждой личности. Их деятельность направлена на формирование знаний в области законодательства, истории и культуры разных народов, развитие способностей к пониманию социальных, политических и экономических проблем общества, коммуникативных навыков, самосовершенствованию и самореализации. Социально-контекстный подход к образованию детей в деятельности общественного объединения предполагает принципиально иные – «субъект-субъектные» отношения, при которых каждый ребенок выступает в качестве субъекта целеполагания и собственного развития. Детское общественное объединение выступает при этом коллективным субъектом, влияющим на ребенка посредством сложившихся и развиваемых в процессе деятельности объединения морально-нравственных ценностей и традиций[4;5;6].

Общественное объединение как социально-педагогическое явление способствует реализации потребности личности в общении. Именно в общении происходит активное формирование нравственных норм и социальных ценностей. Данный научный феномен предполагает четкое осознание значимости субъектов в общем деле, формирующим личную заинтересованность в достижении поставленных целей. Участвуя в деятельности общественного объединения, каждый ребенок имеет реальную возможность для самоутверждения и реализации своих потребностей и способностей.

Общественное объединение является субъектом социального воспитания, феномен которого рассматривается в научной литературе как педагогически ориентированная и целесообразная система общественной

помощи, необходимая индивидууму в процессе социализации. Она предполагает полноценное использование в воспитательно-образовательном процессе всего арсенала средств и возможностей, которыми располагает общество для формирования личности, адекватной его требованиям и в определенной мере опережающей его развитие.

Исследователи подчеркивают большое значение общественных объединений как субъектов образовательной практики. Методологическим ядром современного педагогического мышления является тезис о том, что формирование личности осуществляется более сложным путем, чем усвоение целенаправленных воздействий, содержащих разнообразные правила и предписания. Система отношений человека к другим людям складывается, главным образом, под влиянием самой жизни и окружающей социальной среды. Воспитание в традиционном педагогическом смысле может сыграть здесь важную роль только в том случае, если оно будет взаимодействовать с теми нормообразующими силами, которые возникают как продукт непосредственного социального взаимодействия, осуществляющегося, в нашем случае, в общественных объединениях [7].

В настоящее время не разработаны концептуальные основы и методическое обеспечение деятельности общественного объединения как социального института образования подрастающего поколения, имея при этом в виду, что существуют разные подходы к определению понятия «социальный институт». Рассмотрим некоторые из них.

В Новейшем философском словаре можно найти следующее определение: «*социальный институт* – это относительно устойчивая форма организации социальной жизни, обеспечивающая устойчивость связей и отношений в рамках общества» [17]. Практически то же самое определение дано в энциклопедии «Социология».

Большой юридический словарь трактует данное понятие как «... (англ. social institute) – определенная форма организации, регулирования, упорядочения общественной жизни, деятельности и поведения людей; элемент социальной структуры общества; выделяют экономические, политические, культурные, воспитательные системы; они включают также совокупность социальных норм, образцов поведения и деятельности» [3].

В своем исследовании мы рассматриваем социальный институт с позиций его возможностей социального образования детей и молодежи, предусматривающий обучение и воспитания в едином ключе. Соответственно, институт воспитания более узкое понятие, но оно является составной частью социального института образования. В трактовке понятия «социальный институт воспитания» мы придерживаемся точки зрения А.В. Мудрика, который под *социальным воспитанием* понимает «...вращивание человека в процессе планомерного создания условий для целенаправленных позитивных развития и духовно-ценностной ориентации» [14, с. 196].

Детские общественные объединения как социаль-

ный институт воспитания – это исторически сложившаяся объективная реальность жизнедеятельности детей под руководством взрослых, трехкомпонентного взаимодействия субъектов (лидер-руководитель – ребенок – среда), направленного на формирование духовной и социально-нравственной сфер личности. Если активен лидер, активен и ребенок, активна среда. В современном социальном институте образования личность ребенка признается равноправным субъектом познавательного и воспитательного процесса, он волен выбирать индивидуальный маршрут своего развития [6].

Учитывая точку зрения В.А. Сластенина, И.Ф. Исаева, Е.Н. Шиянова, можно отметить взаимосвязь системы, среды и пространства. Авторы считают, что воспитательные системы – системы открытые, связанные и зависящие в своем развитии от среды, ее социальных, этнических, культурных, природных характеристик. Это предполагает знание среды, ее воспитательного потенциала, возможностей его повышения за счет максимального использования компонентов среды и превращения ее в воспитательное пространство [16].

Основой функционирования данных моделей является передача знаний от взрослого к ребенку посредством взаимодействия в среде, создаваемой общественными организациями. Безусловно, они вносят вклад в методологию организации деятельности общественных объединений, но в современных условиях нужны более адекватные подходы и концепции к организации деятельности детских общественных объединений.

С нашей точки зрения, деятельность общественного объединения имеет три основных компонента: 1) концептуальная основа деятельности объединения как социального института образования, прямо или косвенно влияющего на развитие личности каждого своего члена, а через него и всего общества; 2) содержательная основа – характер деятельности объединения, планы, программы, материалы, распределение функций, налаживание устойчивых внутренних и внешних связей и т.д., деятельность педагога на основе интеграции ее внешних и внутренних детерминант. 3) процессуально-деятельностная составляющая – структура и алгоритмы деятельности лидеров и членов объединения; планирование, организация и реализация целей; анализ результатов работы, мониторинг эффективности процесса формирования личности подростка.

Соответственно, общественное объединение представляет собой педагогически ориентированную целесообразную систему помощи подрастающему поколению. Будучи общественным по форме, оно в то же время является *образовательной системой*, на проектирование, организацию и осуществление деятельности которой распространяется комплекс педагогических принципов и условий.

Таким образом, общественное объединение является объективной реальностью и социальным институтом образования, в котором взаимодействуют субъекты деятельности. Предметом взаимодействия при этом является живая человеческая душа ребенка.

Библиографический список

1. Алиева Л.В. Становление и развитие отечественного детского движения как субъекта воспитательного пространства: дис... д-ра пед. наук: 13.00.01. Москва, 2002. 322 с.
2. Басов Н.Ф. Науковедческие аспекты исследования истории детского движения в России: методология, историография, источниковедение (нач. XX в. 90-е гг.): дис... д-ра пед. наук: 13.00.01. - Москва, 1997. 348 с.
3. Большой юридический словарь. 3 Академик. ру. 2010. [Электронный ресурс]: Режим доступа <http://jurisprudence.academic.ru>
4. Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. М.: ИЦ ПКПС, 1999. 76 с.
5. Вербицкий А.А., Калашников В.Г. Категория «контекст» в психологии и педагогики. М.: Логос, 2010. 298 с.
6. Вербицкий А.А., Сухолентцева Е.Н. Технология деятельности общественных объединений как образовательной системы: социально-контекстный подход // Педагогика. 2013. № 4. С.65-73.
7. Гусева Е.Б. Общественные объединения как субъект социально-культурной деятельности в условиях становления гражданского общества: дис. канд. пед. наук: 13.00.05. Москва, 2005. 219 с.
8. Запесоцкий А., Файн А. Эта непонятная молодежь. Проблемы неформальных молодежных объединений. М.: Профиздат, 1990. 224 с.
9. Колесникова И. А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. СПб.: ГУПМ., 1999. 242 с.
10. Лебедев Д. Н. Условия реализации социально-педагогического потенциала современных пионерских объединений: дис... канд. пед. наук: 13.00.01. Москва, 2008. 212 с.
11. Литвак Р. А. Педагогические основы деятельности детских общественных объединений в современных условиях: дис... д-ра пед. наук: 13.00.01. Екатеринбург, 1999. 389 с.
12. Литвак Р.А. Социализация личности ребенка в деятельности детских общественных объединений. Челябинск: ЧГПУ, 2000. 168 с.
13. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику: учебное пособие для студентов/А.В. Мудрик. М., 1997. 368 с.
14. Мудрик А.В. Социализация человека. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 304 с.
15. Орлова Л.Н. Детское протополитическое общественное движение в условиях трансформации российского общества: особенности и приоритеты : дис... канд. пед. наук: 23.00.02. Орел, 2002. 214 с.
16. Сластенин В. А. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 576 с.
17. Социальный институт// Новейший философский словарь. Минск: Книжный Дом. А. А. Грицанов. 1999. [Электронный ресурс]: Режим доступа http://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_new_philosophy/.
18. Теория и методика пионерской и комсомольской работы в школе: учебное пособие. Под ред. В.В. Лебединского. 2-ое изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 1982. 432 с.

References

1. Alieva L.V. Formation and development of the national children's movement as a subject of educational space: dissert. ... Dr. of Ped. Sciences: 13.00.01. Moscow, 2002. 322 p.
2. Basov N.F. Scientific aspects of the study of the history of children's movement in Russia: Methodology, historiography, chronology (the beginning of XX century, 90-s): dissert ... Dr. of Ped. Sciences: 13.00.01. Moscow, 1997. 348 p.
3. Big Law Dictionary. 3 Academician. RU. 2010 [electronic resource]: Access <http://jurisprudence.academic.ru/>
4. Verbitsky A.A. The new educational paradigm and contextual education. M.: IC PCCP, 1999. 76 p.
5. Verbitsky A.A., Kalashnikov V.G. The category of "context" in psychology and pedagogy. M.: Logos, 2010. 298 p.
6. Verbitsky A.A., Sukholentseva E.N. The technology of the activities of public associations as the educational system: the socio-contextual approach // Pedagogy. 2013. № 4. Pp. 65-73.
7. Guseva E.B. Public associations as the subject of social and cultural activities in terms of the formation of civil society: dis. Cand. Ped. Sciences: 13.00.05. Moscow, 2005. 219 p.
8. Zapesotsky A., Fain A. This incomprehensible youth. Problems of informal youth associations. M.: Profizdat, 1990. 224 p.
9. Kolesnikova I.A. Pedagogical reality in the mirror of interparadigmatic reflection. SPb.: GUPM, 1999. 242 p.
10. Lebedev D.N. Terms of realization of socio-pedagogical potential of modern pioneer associations: dissert. of ... Cand. Ped. Sciences: 13.00.01. Moscow, 2008. 212 p.
11. Litvak R.A. Pedagogical bases of the activity of children's public associations in modern conditions: dis ... Dr. Ped. Sciences: 13.00.01. Ekarenninburg, 1999. 389 p.
12. Litvak R.A. The socialization of the child's personality in the activities of children's public associations. Chelyabinsk. Chelyabinsk State Pedagogical University, 2000. 168 p.
13. Mudrik A.V. Introduction to Social Pedagogy: textbook for students. M., 1997. 368 p.
14. Mudrik A.V. Socialization of a person. M.: Publishing Center "Academy", 2006. 304 p.
15. Orlova L.N. Children's protopolitical social movement in the conditions of transformation of the Russian society: features and priorities: dissert. ... Cand. Ped. Sciences: 23.00.02. Orel, 2002. 214 p.
16. Slastenin V.A. Pedagogy: Textbook for students of higher ped. institutions. M.: Publishing Center "Academy", 2003. 576 p.
17. Social Institute // Newest Philosophical Dictionary. Minsk: Book House. Gritsanov A.A. 1999. [electronic resource]: http://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_new_philosophy/
18. Theory and methods of Pioneer and Komsomol work at school: Textbook. Ed. Lebedinsky V.V. 2nd ed.. and ext. M.: Education, 1982. 432 p.

УДК 37.014(470)

UDC 37.014(470)

ТАМБОВСКИЙ О.М.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра документационного обеспечения управления и делового администрирования, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail:tom-got@mail.ru

TAMBOVSKIY O.M.

Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor, Department of Document management and business administration, Orel state university named after I.S. Turgenev
e-mail:tom-got@mail.ru

ОСНОВНЫЕ ПУТИ И УСЛОВИЯ ВОЗРОЖДЕНИЯ И РАЗВИТИЯ РУССКОЙ ШКОЛЫ В РОССИИ

THE BASIC WAYS AND CONDITIONS OF REVIVAL AND DEVELOPMENT OF RUSSIAN SCHOOLS IN RUSSIA

В статье анализируются пути и условия становления и функционирования русской школы в Российской Федерации, рассматриваются основные компоненты содержания образования в русской школе. Особое внимание уделяется состоянию современной школы в контексте национального самосознания и намечаются пути и условия возрождения и развития русской школы в XXI веке.

Ключевые слова: русская национальная школа, социально-правовое пространство, русская народная педагогика, русская ментальность.

The article analyzes the ways and conditions of formation and functioning of the Russian school in the Russian Federation, considers basic components of education in a Russian school. Special attention is paid to the state of modern schools in the context of national identity and the ways and conditions of revival and development of Russian education in the XXI century.

Keywords: Russian national school, socio-legal space, Russian public pedagogy, Russian mentality.

Говоря о возрождении и развитии национального образования, необходимо выделить следующее условие строительства русской школы в России: абсолютный приоритет народного образования в государственной политике. Это обусловлено экономической эффективностью образования и реализуется через деятельность государственных структур всех уровней – прежде всего через приоритетность государственного финансирования сферы образования, через поднятие в общественном мнении престижа педагогических профессий и материального поощрения труда учителя, а также через помощь школе со стороны всех социальных институтов и широкой общественности.

Социальная справедливость. Образование всех уровней должно быть общедоступным и бесплатным. Всем детям государство предоставляет реально равные возможности для получения образования независимо от их социального происхождения и материального положения. Различия в уровне и качестве полученного образования зависят только от трудолюбия и воли самих учащихся.

Единство школы. Единство (но не однообразие) школы в области содержания образования и педагогических технологий, а также критериев оценки и требований, предъявляемых к учащимся, позволяет реализовать принцип социальной справедливости и обеспечить реальную возможность непрерывного образования граждан и их восхождения к вершинам профессионального мастерства в любой сфере деятельности. Этот же прин-

цип позволяет построить систему образования, создающую широкие возможности для проявления и развития талантов во всех сферах деятельности. Эффективность его подтверждена практикой советской школы 40-50-х годов.

Опора на духовные ценности и традиции русской национальной культуры. Это условие вытекает из задач нашего национального возрождения, а также из самой природы школы, которая в своем подлинном органичном бытии имеет ярко выраженный национальный характер: она вырастает на почве национально-культурных ценностей и традиций, созданных веками и тысячелетиями предшествующего развития народа и форм его социально-государственной жизни.

Данное условие может быть реализовано через обращение творческой педагогической мысли к великой истории и культуре, к богатейшему опыту и традициям русской национальной педагогики, которые содержат в себе весь необходимый общественный и духовный опыт для решения задач нашего возрождения и преобразования.

Во-первых, необходимо изучить и освоить тысячелетний опыт и традиции народной педагогики, ибо сознание нашего народа педагогично по своей природе, проникнуто педагогическими знаниями и умениями, несет в своей природе духовно-нравственный идеал и мудрые принципы его достижения. Русская народная педагогика органично выросла из самой народной жизни во всех ее проявлениях – это педаго-

гика труда и быта, педагогика природы, педагогика песен, сказок и пословиц. И в основе этой педагогики, в противовес сегодняшней “безрукой” школе, лежал Труд, причем учили не отдельным абстрактным трудовым операциям, а ремеслам, воспитывали не просто работника-исполнителя, а Мастера. И стремились в формирующуюся молодую душу вложить Любовь – к Родине, к Матери, к Природе, к Труду, к Предкам, к Добру и Правде, к Солнцу и Свету. Воспитывали нравственное и физическое здоровье, уважение к старшим, мужество, сострадание и милосердие, причем эти особенности народной педагогики сложились задолго до введения христианства на Руси – они имеют более чем тысячелетние истоки. Для русской народной системы воспитания, как и для всей трудовой и общественной жизни, были характерны общинные, артельные начала, соборность, где общие любовь и стремление к единым духовно-нравственным ценностям, общие радость и забота, сопереживание не подавляют индивидуальности, а помогают ей вырасти в Личность. Ребенок воспитывался не в искусственной среде, а на миру – его воспитывал весь строй жизни: семья, близкие люди, община, совместный со взрослыми труд, родная природа, нравственность соборной жизни и красота народной культуры. Таким образом, русский народ испокон веков воплощал на практике то, что сейчас называется социальной педагогикой.

Во-вторых, использовать лучшие традиции общественно-церковной и официально-государственной системы образования и воспитания. Для них характерны высокий и ясно очерченный идеал человека – православный христианин, образ и подобие Божие; высокая патриотическая цель – мощь и слава Отечества, его процветание. Важным достижением российской педагогики явилась и система непрерывного образования, которая во всем мире называется “русской системой обучения”. Наконец, это сильная гуманитарная составляющая в учебных планах и программах российских образовательных учреждений, что объясняется стремлением не просто готовить будущих специалистов, но прежде всего воспитывать людей, граждан Отечества, а также пониманием того, что без воспитания широкообразованной, высоконравственной, добросовестной личности невозможно подготовить и квалифицированного, творчески работающего и ответственного специалиста, мастера своего дела.

Следует обратиться к творческому наследию великих русских педагогов от Владимира Мономаха и Сильвестра Медведева до Пирогова и Ушинского, Макаренки и Сухомлинского, творчески переосмыслив накопленные ими идейное богатство и практический опыт. И, конечно же, нельзя обойти вниманием великую русскую литературу, которая через века пронесла свой просветительно-воспитательный характер – от Иллариона Киевского и “Слова о полку Игореве” до Пушкина и Достоевского, Леонида Леонова и Валентина Распутина.

Этот принцип можно сформулировать также в виде

идеи, которая уже была высказана ранее: русская школа должна быть базовой в государственной системе образования России.

Органическая связь воспитания и обучения. Главной задачей русской школы должно быть не только обучение юного поколения наукам, но и национальное его воспитание, то есть насыщение русской идеологией, и обучение, соответствующее стереотипам поведения. Приоритет национального воспитания необходим потому, что только оно формирует в человеке положительный духовный фундамент и иммунитет по отношению к низменным идеям.

Голые научные знания сами по себе не созидают в человеке ни положительных духовных основ, ни иммунитета по отношению к злу, ибо они по самой своей природе нейтральны в этом отношении и могут служить как гитлерам, так и святым. Поэтому так важно, осознав их релятивный в нравственном отношении характер, сделать в русской школе упор на национальное воспитание, без которого остальные знания окажутся бесполезными или даже будут служить злу.

Сказанное не умаляет важности школьных наук, но мы не должны забывать об их инструментальном характере и о том, что, обучая им национально невоспитанную русскую молодежь, мы отдаем ее вместе с полученными ею знаниями в чужие руки.

Воплощая в жизнь этот принцип, необходимо органично связать образование с подлинной, т.е. гуманитарной, а, точнее сказать, духовной культурой, ибо только духовная культура, ее творческое освоение может сделать индивида Личностью, т.е. воспитанным, духовно-нравственным существом, бескорыстно стремящимся к истине, добру и красоте и строящим свои отношения с ближними на принципах правды, справедливости, терпимости и милосердия. Речь идет о разумной гуманитаризации образования, а не о механическом увеличении в учебных планах удельного веса гуманитарных предметов, необходимости изменения в сторону очеловечивания содержания учебных дисциплин естественнонаучного и технико-прикладного циклов, их более тесной содержательной взаимосвязи с гуманитарными предметами, что позволит уберечь сознание молодых людей от иллюзий технократизма и сциентизма. Однако гуманитаризация не должна быть самодовлеющей и наносить ущерб естественнонаучному и техническому образованию, ибо XXI век будет не просто веком высочайших технологий, но веком овладения и подчинения человеком демона науки для решения глобальных экологических, производственных и социальных проблем, созданных эпохой неконтролируемого развития науки именно в силу недостаточного понимания и овладения человеком природы и закономерностей научно-технического прогресса.

Ориентация на будущее. Сегодня многие видят спасение и единственный путь возрождения русской школы в ее ориентации на прошлое. Однако такая позиция глубоко ошибочна. Русская школа должна быть ориентирована не столько на изучение русского прошлого,

сколько на изучение русского будущего и русского настоящего. Осмысление цели и путей к ней есть самое важное дело в жизни, ибо цель организует человека и нацию, а бесцелие их дезорганизует. Лишь умирающие народы живут своим прошлым. Нация жизнеспособная размышляет о своем будущем и подчиняет ему свое настоящее, а своим прошлым не столько гордится, сколько извлекает из него уроки, необходимые для осуществления своего идеала. Народов без идеалов не бывает. Идеал – это свет, которым осмысливается настоящее и прошлое народа. Как только народный идеал разрушается, так вслед за этим разрушается сам народ. Поэтому народ, обладающий волей к жизни, невозможен без постоянного осмысления своего идеала всеми его представителями, не исключая женщин и детей. Дети, хотя и любят сказки о прошлом, живут по преимуществу все-таки будущим. Поэтому для них совместные с учителями, родителями и сверстниками мечты и размышления о будущем своего народа необходимы и животворны. И чем раньше ребенок начнет проникаться идеалами родного ему мира, тем благодатнее это скажется на развитии его сердца и ума.

Русская школа не состоится, если не будет нести русским детям и русскому юношеству новую победную русскую идеологию, в выработке и пропаганде которой должны участвовать все, кто чае возрождения русской школы.

Говоря о содержании образования в учебных заведениях данного типа, следует сказать, что русская школа есть школа познания России. Главным содержанием образования в русской школе является русская национальная культура и русская цивилизация как ее воплощение во внешних формах исторического бытия в России.

Культура относится к цивилизации так, как душа относится к телу. Подлинная культура духовна по своей природе, она является системой целей, ценностей и принципов творческой (т.е. созидательной) человеческой деятельности, направляемой бескорыстным стремлением человека к истине, добру и красоте. Она может овеществляться, материализовываться в результате предметно-практической деятельности человека и проявлять себя в материальных формах, в вещественном теле цивилизации, но при этом сама в себе она остается чисто духовным явлением.

Русская культура и основанная на ней цивилизация принципиально отличается от культуры западной целым рядом особенностей. Главное отличие состоит в ярко выраженной духовности и созидательном характере русской культуры, что в частности проявилось в способе и результатах освоения русским народом огромных пространств Евразии: в отличие от колонизации Западной Европой материков Нового Света, когда огнем и мечом были уничтожены великие цивилизации Месоамерики и большая часть коренного населения американского континента, создание великой Российской империи осуществлялось преимущественно мирным путем, и при этом ни один из больших и малых народов, населяющих Евразию, не только не был

истреблен, но все они сохранили свою национальную культуру, получив к тому же возможность свободного приобщения к ценностям русской культуры.

Отметим главные особенности, характерные для русской культуры и русского национального характера, воспитанного в лоне этой культуры. Эти же самые особенности, которые проявлялись в различные эпохи в различных исторических условиях и ситуациях, особенности, которые могут представляться частично или полностью утраченными, но которые тем не менее были явлены в русской истории, запечатлены в творениях русской культуры, а значит, есть надежда на их возрождение из тайника народного подсознания к деятельной духовно-практической жизни.

- Преобладание в русском национальном сознании и характере русского народа духовных мотивов жизни надматериальными, что проявляется в нестяжательстве, в отношении к собственности, которая является для русского человека правом труда, а не капитала, а также некоторой созерцательности и поэтичности народного мировосприятия.

- Соборность, проявляющаяся в формах организации труда (артели, колхозы). Общественной жизни (крестьянская община – мир, земские соборы, казачий круг, советы), и, как следствие этого, стремление жить по совести, правдолюбие и стремление к справедливости.

- Добротолубие и трудолюбие, обусловленные созидательно трудовым образом жизни русского народа-крестьянина, с древнейших времен обустроивавшего и возделывавшего землю, экологичность народного сознания.

- Уживчивость русского человека, его терпимость по отношению к представителям и другим этносам и культур, стремление по возможности решать спорные межэтнические вопросы и конфликтные ситуации миром, неагрессивность, оборонительная направленность ратного сознания русского народа и русской военной доктрины.

- Всемирная отзывчивость и всечеловечность русского народа, способность вместить в себя проблемы и заботы, радости и боли любого народа и человечества в целом, универсализм русской культуры, отмеченные Достоевским в его знаменитой юбилейной Пушкинской речи и Блоком в его «Скифах».

- Сознание своей всемирно-исторической миссии как хранителя чистоты православной веры.

- Загадочность, таинственность и непредсказуемость русской души в ее внутренней диалектически-противоречивой сущности и в ее проявлениях.

Органичность культуры предполагает ее целостность. Это означает, что культура народа, нации проявляет себя во всех видах и формах творческой жизнедеятельности, освоенных ими к этому времени:

- В системе религиозных верований, нравственных принципов и норм. Для русской национальной культуры – это православие и его нравственный кодекс.

- В литературе и искусстве нации (слово и музыка, изобразительное искусство, танец, театр, кино т.д.).

В формах организации общественной и личной жизни (семья, община, государство и т.д.).

- В формах организации труда и производства (артель или мануфактура, фермерство или колхоз и т.д.).
- Образование (педагогика) – обучение и воспитание молодого поколения (цели и методы, содержание и формы образовательного процесса, педагогические технологии, типы учебных заведений и т.д.).
- Быт (оформление жилища, костюм, кулинария, утварь, украшения и т.д.).
- Наука и философия (рациональное понимание природы, общества и человека и взаимоотношений между ними).

Целостное приобщение человека к культуре с необходимостью предполагает освоение им всего содержательного богатства, заключенного в перечисленных видах и формах жизнедеятельности. Поэтому учебные планы и предметы русской школы должны быть построены в соответствии с этим требованием.

Культура есть способ житнетворчества народа, а потому подлинное освоение культуры всегда предполагает активно-деятельное погружение в нее. Освоить культуру формально, культурологически нельзя – необходимо жить в ней и дышать ею. Освоение учащимися русской культуры должно соответствовать самой природе культуры: это должна быть деятельная жизнь в культуре, живое творческое погружение в нее. Только тогда ее ценность и традиции не будут восприниматься как музейное достояние, а будут поняты и приняты как идеалы и принципы созидательной деятельности, только тогда возможно будет воспитывать человека-творца. Это означает, что от привычного для педагогов процесса освоения методик следует перейти к поиску и разработке новых педагогических технологий, в основе которых должно лежать знание законов и форм, а также моделирование механизмов культуросозидающей творческой деятельности народа.

Библиографический список

1. Гершунский Б.С. Философско-методологические основания стратегии развития образования в России. М., 1993. 160 с.
2. Гончаров И.Ф. Какой быть русской школе // Воспитание школьников, 1993. №3.С. 8-11.
3. Гончаров И.Ф. Новый экспериментальный учебный план русской школы. С.Петербург, 1992. 21 с.
4. Гончаров И.Ф. Русское самостояние (о роли школы в образовании русского национального характера) // Советская Россия. 1993. 24 сентября.
5. Громыко М.М. Мир русской деревни. М.: Мол.гвардия, 1991. 446 с.
6. Мальчевский Н.П. К истории русской философии // Логос. С.-Петербургские чтения по философии культуры. Российский духовный опыт. С.-Петербург, 1992. С. 3-21.
7. Материалы к концепции русского образования в России. Сост. В.С. Горячев. М., 1994. 30 с.
8. Медынский Е.Н. История Русской педагогики до Великой Октябрьской социалистической революции. 2-е изд. М., 1938. 512 с.
9. Методические рекомендации по использованию прогрессивных идей и опыта народной педагогики в нравственном воспитании школьников (НИИ нац. шк.). М., 1985. 59 с.
10. Монозон Э.И. Становление и развитие советской педагогики, 1917-1987: Книга для учителя. М.: Просвещение, 1987. 224 с.

References

1. Gershunsky B.S. Philosophical and methodological bases of strategy of development of education in Russia.M., 1993.160 p.
2. Goncharov I. F.Whata Russian school should be // Students education, 1993. No. 3. Pp. 8-11.
3. Goncharov I. F.A new experimental curriculum of the Russian school.St.Petersburg, 1992.21 p.
4. Goncharov I. F. Russian stance m (about the role of schools in education of the Russian national character) // Soviet Russia. 1993. September 24.
5. Gromyko M.M.The world of the Russian countryside.M.: Molodayagvardia, 1991.446 p.
6. Mal'chevskii N.P. To the history of Russian philosophy // Logos. St. Petersburg readings on the philosophy of culture.The Russian spiritual experience.St.Petersburg, 1992. Pp. 3-21.
7. Materials to the concept of Russian education in Russia / Comp. by C. B. Goryachev.M., 1994.30 p.
8. Medynskii E.N. The history of Russian pedagogy before the great October socialist revolution.1938. 512 p.
9. Guidelines for using progressive ideas and experience of national pedagogics in the moral education of schoolchildren (National Research Institute, National school).M., 1985.59 p.
10. Monoszon E.I. Formation and development of Soviet pedagogy, 1917-1987: book for teachers. M.:Prosveshhenie, 1987. 224 p.

УДК 37.014(470)

UDC 37.014(470)

ТАМБОВСКИЙ О.М.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра документационного обеспечения управления и делового администрирования, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail:tom-got@mail.ru

РУДНЕВА Е.И.

кандидат географических наук, доцент, кафедра документационного обеспечения управления и делового администрирования, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

TAMBOVSKIY O.M.

Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor, Department of Document management and business administration, Orel state university named after I.S. Turgenev
e-mail:tom-got@mail.ru

RUDNEVA E.I.

Candidate of Geographical Sciences, associate professor, Department of Document management and business administration, Orel state university named after I.S. Turgenev

ОБЩЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ И ЕГО ЗНАЧЕНИЕ ДЛЯ РАЗВИТИЯ РУССКОЙ ШКОЛЫ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА В ПЛАНЕ СТАНОВЛЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

THE SOCIO-PEDAGOGICAL MOVEMENT AND ITS IMPORTANCE FOR THE DEVELOPMENT OF THE RUSSIAN SCHOOL OF THE LATE NINETEENTH CENTURY IN TERMS OF THE FORMATION OF THE NATIONAL RUSSIAN EDUCATION

В статье рассматриваются особенности общественно-педагогического движения в России по вопросам путей развития отечественного образования в сложный исторический период второй половины XIX века. Особое внимание уделяется национальному и православному характеру образования в указанный период.

Ключевые слова: народная школа, общественно-педагогическое движение, русская ментальность, система образования.

The article considers the peculiarities of social-pedagogical movement in Russia on the development of national education in the difficult historical period of the second half of the XIX century. Special attention is paid to the national and Orthodox nature of education during this period.

Keywords: public school, public-education movement, the Russian mentality, the educational system.

Развитие школы в конце XIX–начале XX вв. произошло в условиях падения крепостного строя и утверждения домонополистического капитализма. Отмена крепостного права вызвала переустройство не только аграрно-административной системы, но и всей системы просвещения в стране.

Народная школа как в количественном, так и в качественном отношении ни в какой мере не могла удовлетворить запросы развивающегося русского капитализма. Школы и сама педагогика в то время имели много недостатков. На это указывали многие передовые педагоги и мыслители того времени. В частности, основательной критике подверг педагогика и современную ему школу, русскую и зарубежную, Лев Николаевич Толстой. Толстой отмечал два основных недостатка, с его точки зрения, в организации русской школы:

1. слабое развитие сети школ, особенно сельских, что лишало возможности большинство детского населения получать какое бы то ни было, даже самое элементарное образование;
2. неправильное устройство школы, порочный дух школьного обучения.

Школа, по мнению Толстого, являлась таким учреждением, в котором забывалось самое главное – ребенок, где игнорировались особенности детской природы, составлявшей, по выражению писателя, «...первообраз гармонии, правды, красоты и добра». Своим казарменным режимом, муштрой и зубрежкой школа, как справедливо говорил Толстой, лишала ребенка всякой свободы и самостоятельности, не развивала, а наоборот, притупляла творческие силы и способности детей, убивала в них все живое и разумное. С большим возмущением отзывался Толстой о прусской государственной школе, в которой бюрократизм, педантизм в отношениях к детям достигали крайнего предела, и негодовал по поводу попытки царских чиновников рекомендовать для России прусскую школьную систему как якобы наиболее современную. «Нет, – говорил Толстой, – не такая школа нужна России, а совсем другая, построенная на иных началах, вытекающих из особенностей детской природы и особенностей русского народа».

Уже на примере размышлений Толстого становится ясно, что существующие в то время школы и сама система образования были далеки от совершенства. Вот по-

чему в период буржуазных реформ 60-х гг. XIX в. встал вопрос не только о расширении сети народных школ, но и о всеобщем обязательном первоначальном обучении.

Оживляющим образом на школу и педагогику в то время действовало общественно-педагогическое движение. Взгляды педагогов и общественных деятелей внесли свежую струю в разработку теории и практики образования и воспитания. Эпоха 60-х годов является наиболее яркой страницей в истории русской педагогики. По вопросам воспитания в это время выступают революционеры-демократы Н.Г. Чернышевский и Н.А. Добролюбов. В период 60-х годов расцветает талант гения русской педагогики К.Д. Ушинского, положившего в основу своей педагогической системы идею народности и всесторонне разработавшего вопрос о начальной школе, отвечающей интересам народа. В это же время начинает свою практическую и теоретическую педагогическую деятельность великий русский писатель Л.Н. Толстой, творчески искавший новых путей воспитания, а также ряд других прогрессивных и талантливых деятелей, далеко продвинувших вперед русскую оригинальную педагогику. Интерес к педагогическим вопросам и потребность в обмене мыслями по этим вопросам со стороны многочисленных и все более и более расширяющихся рядов педагогов-теоретиков вызвали к жизни педагогическую журналистику. За короткий период с 1857 по 1864 г. в России появилось 6 педагогических журналов: «Журнал для воспитания», «Русский педагогический вестник», «Учитель», «Ясная Поляна», «Педагогический сборник», «Журнал для родителей». Трудовая демократическая интеллигенция, не дожидаясь реформ сверху, приступила к организации школ для народа. Начиная с 1859 г. возникают воскресные школы, которые, однако, в 1861 г. были закрыты правительством и вновь стали организовываться лишь после 1864 г., да и то под очень строгим контролем властей. В 1859 г. Л.Н. Толстой открыл школу для крестьянских детей в «Ясной Поляне».

Общественно-педагогическое движение 60-х годов выдвинуло идею общечеловеческого, бессословного образования и связанную с этим проблему общеобразовательного характера школы. Демократически настроенные круги русского общества уделяли большое внимание организации народной школы и созданию благоприятных условий для ее развития.

Вполне понятно, что реформы 60-х годов XIX в. не могли не коснуться и такой насущной потребности общественно-экономического развития России, как народное образование. Важнейшее значение для развития образования имела педагогическая деятельность К.Д. Ушинского. Ушинский хорошо видел, что царское правительство и органы просвещения насаждают чуждые для жизни русского народа системы и теории воспитания, в особенности немецкие педагогические системы и теории. Ушинский указывал, что основной порок немецкой реакционной педагогики в том, что она была построена не на жизненных потребностях народа, а на основе метафизических абстракций, ничего общего

не имеющих с реальной действительностью. Ушинский разработал свою оригинальную педагогическую науку, основанную на принципе народности. Он утверждал, что русская педагогическая наука должна как по своему направлению, так и по содержанию соотносываться с жизненными интересами русского народа, она должна быть свободной от неразумного влияния педагогических теорий других стран. В своей статье «О народности в общественном воспитании» (1856 г.) Ушинский подчеркнул, что одной из характерных черт воспитания русского народа является развитие у детей патриотизма, глубокой любви к Родине. Поскольку лучшим выражением народности, по его мнению, является родной язык, в основу обучения русских детей должен быть положен русский язык; обучение в начальной школе должно также хорошо ознакомить детей с русской историей, географией России, с ее природой.

Деятельности Ушинского противодействовали реакционные педагоги, и вообще в то время в России наблюдается противоборство мнений по вопросам образования. Вот почему Особая комиссия, подготавливавшая материалы к «крестьянской реформе», подчеркнула связь последней с реформой дела народного образования и, прежде всего, просвещения крестьянских масс. Подготовка к реформе начального образования была очень длительной (с 1856 по 1864 г.). Среди множества проектов реформы следует отметить два, которые ставили вопрос о необходимости введения бесплатного всеобщего и обязательного начального обучения.

Введение всеобщего начального обучения в этих проектах признавалось необходимым не только для потребностей экономического развития России, но и «для утверждения в народе религиозных и нравственных понятий».

В 1864 и 1874 гг. были утверждены «Положения о начальных народных училищах», что являлось шагом вперед в деле развития просвещения народных масс. Этими школьными законами впервые признавалась государственная необходимость начальных народных школ, устанавливалась известная система их организации и руководства ими с привлечением к последнему, особенно в уездных училищных советах, земских и городских самоуправлений.

Немного позже стали создаваться так называемые «образцовые» (министерские) и церковноприходские школы.

В пореформенную эпоху, в контексте которой развивалась школа, социально-экономическая и политическая жизнь России прошла законченный цикл своего развития. Феодальный самодержавный режим, обладавший определенными внутренними резервами приспособления к новой, капиталистической формации, вплотную подошел к тому пределу, за которым приспособление уже становилось невозможным.

Российская школа в пореформенный период также завершила один из циклов своей эволюции. В результате развития капитализма в стране, как отмечалось ранее, сформировалась сложная и многоукладная си-

стема народного образования. Внутренняя организация и учебный строй практических компонентов этой системы, деформированные феодально-крепостнической школьной политикой самодержавия, исчерпали лимиты возможного несоответствия потребностям социально-экономического развития страны.

90-е годы XIX столетия ознаменовались новым промышленным подъемом, который способствовал окончательному формированию структуры капиталистического производства, доминирующую роль в котором играло производство средств производства. В России совершалась промышленная революция; развитие капитализма достигло значительных успехов, он развивался одновременно вглубь и вширь.

Перемены в экономическом базисе общества влекли за собой коренные изменения в классовой структуре. Набиравший силу российский капитализм разрушал остатки феодальных экономических отношений, способствовал быстрому вытеснению дворян-помещиков из сферы экономической жизни. Не менее активно вытеснялось дворянство и с политической арены, что предвещало окончательный крах монархической идеологии.

Тем самым подрывался фундамент самодержавной власти.

Социально-экономические преобразования сопровождались реформами государственного строя России, целью которых было укрепление абсолютизма (самодержавие на протяжении всего пореформенного периода отчаянно боролось за сохранение своего политического господства), приспособление его к требованиям капиталистического развития.

Все эти процессы осложнялись наличием массы феодально-крепостнических пережитков и в экономике, и в надстроечных сферах. Под давлением экономической необходимости в политике царизма усиливались буржуазные черты.

Переходный характер экономики России порождал разнообразие социальных антагонизмов, остро проявлявшихся в различных областях жизни. В их сложном переплетении все более отчетливо выступали противоречия между растущими потребностями общественного развития и низким уровнем народного образования, общей культуры трудящихся.

Библиографический список

1. Белозерцев Е.П. О национально-государственном образовании в России // Педагогика, 1996. №2. С.39-42.
2. Громыко М.М. Мир русской деревни. М.: Молодая гвардия, 1991. 446 с.
3. Зеньковский В.В. Проблема воспитания в свете христианской антропологии. М., 1993. 222 с.
4. Толстой Л.Н. О народном образовании // Пед.соч. М., 1986.
5. Троицкий В.Ю. Пути русской школы. М.: Свет Отечества, 1994. 94 с.

References

1. Belozertsev E.P. About the state of education in Russia // Pedagogics, 1996. No. 2. Pp. 39-42.
2. Gromyko M.M. The world of the Russian country side. M.: Molodaya gvardia, 1991. 446 p.
3. Zenkovsky V.V. Problems of education in the light of Christian anthropology. M., 1993. 222 p.
4. Tolstoy L.N. About the national education // pedagogical collection. M., 1986.
5. Troitskii V.Yu. Ways of the Russian school. M: Svet Otechestva, 1994. 94 p.

УДК 519.2 (072.3)

UDC 519.2 (072.3)

ТЕРЕХОВА Л.А.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра математического и информационного анализа экономических процессов, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: lterehova@mail.ru

TEREKHOVA L.A.

Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Department of mathematics and information analysis of economic processes, Orel State University named after I.S. Turgenev
E-mail: lterehova@mail.ru

ПРИМЕНЕНИЕ СТОХАСТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ ПРИ ИЗУЧЕНИИ УРАВНЕНИЙ И ИХ СИСТЕМ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ МАТЕМАТИКИ

THE USE OF STOCHASTIC PROBLEMS IN THE STUDY OF EQUATIONS AND THEIR SYSTEMS IN A SCHOOL COURSE OF MATHEMATICS

В статье рассмотрены стохастические задачи, решение которых направлено на укрепление внутрипредметных связей школьного курса математики с такими понятиями, как уравнение и системы уравнений. Представленные задачи позволяют не только разнообразить изучение «традиционного» материала, но и повторить ранее изученный материал. Они расширяют представление школьников о вероятности и возможности использования этого понятия в их повседневной жизни.

Ключевые слова: элементы стохастики, классическое определение вероятности, когерентно-интегративный подход.

The article describes the stochastic problem, the solution of which is aimed at strengthening intrasubject of ties school mathematics with concepts such as equations and systems. Presented problems will not only diversify the study of «traditional» materials, but also to revise previously learned material. They expand students' view about probability and possibility of using this concept in their daily lives.

Keywords: stochastic elements, classical definition of probability, coherently integrated approach.

Современное математическое образование находится в тесной взаимосвязи с научно-техническими и культурными достижениями человеческой цивилизации. Оно не может и не должно оставаться в стороне от очевидных на сегодняшний день процессов интеграции различных сфер общественной жизни, ускорения темпов накопления и обмена информацией. Математика является универсальным языком и фундаментом современной науки, и, как следствие, краеугольным камнем научно-технического прогресса. Поэтому каждый грамотный член современного общества обязан обладать высоким уровнем математической подготовки, для того чтобы стать специалистом в той или иной сфере производственной деятельности или общественной жизни.

Поскольку формирование хорошего специалиста начинается с первых дней его обучения в школе, то на школьной математике лежит большая ответственность за подготовку человека к будущей жизни в высоко технологическом и быстро развивающемся обществе. В сложившихся на сегодняшний день условиях многие методические приемы и подходы к обучению математики быстро устаревают и утрачивают свою актуальность, на их место необходимо вводить новые и более прогрессивные методические разработки, отвечающие условиям современной жизни.

Именно с этой целью в систему современного

школьного математического образования были введены элементы стохастики, направленные на формирование у школьников базовых вероятностно-статистических представлений [2]. Это позволяет развить у учащихся гибкое нелинейное мышление, ориентированное на самостоятельный поиск оптимальных и часто нестандартных решений каждой конкретной проблемы.

Однако непосредственное введение элементов теории вероятностей в школьный курс математики сопряжено со значительными трудностями, преодолеть которые можно, вовлекая стохастику непосредственно в круг задач, решаемых на каждом конкретном уроке [1, 3]. В этом отношении элементы стохастики обладают неисчерпаемым потенциалом, поскольку, будучи основанным на анализе различных игровых ситуаций, возникающих в реальной жизни, вносят в каждодневную, рутинную работу на уроке математике элемент увлекательности и занимательности.

Проиллюстрируем вышесказанное на ряде примеров, отражающих взаимосвязь стохастических представлений и темы «Уравнения», изучаемой на различных ступенях школьной программы.

В *пятом классе* ученики знакомятся с методикой решения простейших уравнений на основе представлений о натуральных числах и числовой прямой.

Поэтому при постепенном ознакомлении учащихся

ся со стохастическим материалом целесообразно предложить задачу, соединяющую в себе такие школьные понятия, как «натуральное число», представление натуральных чисел на «координатном луче». Здесь же вполне уместно воспользоваться и представлением статистических данных в виде круговой диаграммы.

Задача 1: На уроке математики учитель предложил каждому ученику задумать натуральное число и зашифровать его на координатном луче.

Ученики изобразили следующие рисунки (рис.1):

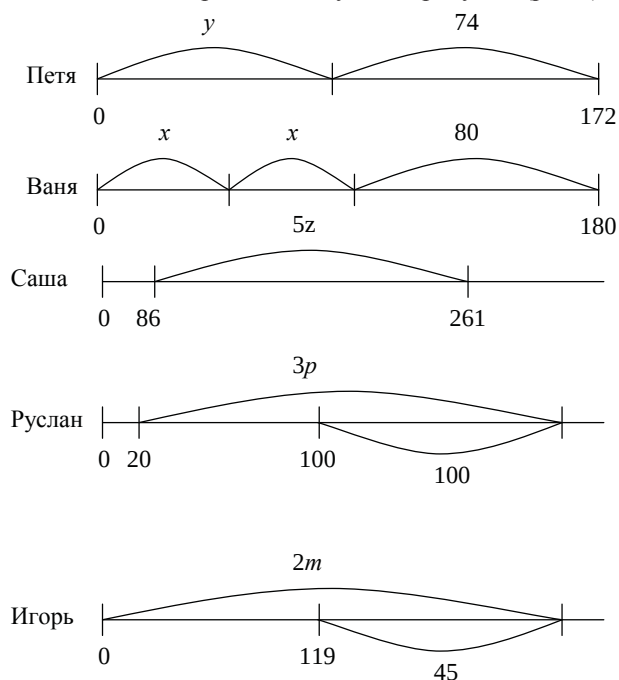


Рис. 1.

Определите задуманные учениками числа из рисунков.

Представьте найденный результат в виде круговой диаграммы (рис. 2).

Определите среднее значение задуманных чисел.



Рис. 2.

В шестом классе ученики уже знакомы с такими стохастическими понятиями, как представление статистических данных в виде таблиц и частота наступления события. Поэтому целесообразно рассмотреть задачу, на примере которой вводится фундаментальная для стохастики связь частоты и вероятности

Частота – эмпирический прообраз вероятности.

Задача 2: Оксана достала шкатулку, в которой мама хранит пуговицы. В ней она обнаружила пуговицы белого и черного цветов, которых, по словам мамы, должно быть 75 штук. Оксана решила подсчитать, сколько пуговиц каждого цвета лежит в шкатулке. Чтобы облегчить задачу, она вынула только 10 пуговиц и составила таблицу 1.

Таблица 1.

Частота появления пуговиц											Частота появления белых пуговиц	Частота появления черных пуговиц
№ пуговиц	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
Цвет пуговицы	б	ч	б	б	ч	б	ч	б	б	ч		

Определите отсутствующие в таблице значения частоты появления белых и черных пуговиц и вычислите общее количество пуговиц каждого цвета.

Комментарий: при решении задачи, вначале необходимо определить частоты появления белых и черных пуговиц как отношения числа пуговиц соответствующего цвета к общему числу пуговиц $\omega_{бел} = \frac{4}{10}$, $\omega_{чер} = \frac{4}{10}$.

Рассмотреть ситуацию, сложившуюся в шкатулке, после того как Оксана вынула 9 пуговиц. Подсчитать вероятность вынуть десятую белую пуговицу из шкатулки. Вероятность будет определяться как отношение числа всех оставшихся белых пуговиц к общему числу оставшихся пуговиц в шкатулке, т.е. $\frac{x-6}{65}$. Она равна частоте, которую девочка вычислила, проведя эксперимент. Тогда составив и решив уравнение $\frac{x-6}{65} = \frac{6}{10}$, можно найти число белых пуговиц в шкатулке.

В седьмом классе, когда ученики от понятия частоты переходят к понятию вероятности наступления события, их вниманию предлагается следующая стохастическая задача на составление уравнений.

Задача 3: У Антона в кошельке находятся монеты номиналом в 1 и 2 рубля, причем рублевых монет в 3 раза больше. Определите количество рублевых монет, если вероятность случайно вынуть такую монету из кошелька в 16 раз меньше общего числа монет.

Комментарий: данную задачу можно решать как текстовую. Пусть x – количество монет номиналом 2 рубля, тогда $3x$ – количество монет номиналом 1 рубль. Тогда вероятность вынуть рублевую монету равна $\frac{3x}{x+3x} = \frac{3}{4}$. По условию задачи, эта вероятность в 16 раз меньше общего числа монет. Составим и решим уравне-

ние $\frac{x+3x}{16} = \frac{3}{4}$. Решая данное уравнение, получим, что в кошельке находится 3 монеты номиналом 2 рубля и 9 монет номиналом 1 рубль.

Решение следующей задачи состоит из нескольких этапов. На первом этапе происходит описание реальной жизненной ситуации на языке математики, на втором этапе осуществляется решение сформулированной математической проблемы, а на заключительном этапе проводится интерпретация полученного математического результата, таким образом, осуществляется переход от математической модели к интересующей нас ситуации.

Задача иллюстрирует стохастический материал с помощью графа – *стохастического дерева*, двигаясь по ветвям которого составляется ряд уравнений. При решении задачи используется последовательный переход от представления статистических данных в виде таблицы к определению вероятности наступления благоприятного события.

Задача 4: Четыре рыбака поспорили, кто из них первым поймает выбранную рыбу. Иван утверждает, что он раньше всех поймает карася. Олег говорит, что первым поймает окуня. Михаил хочет первым поймать карпа, а Вероника рассчитывает на пойманного пескаря. Чтобы результат соревнования был честным, они договорились ловить на одном и том же месте, в порядке очереди, по одной рыбе, пока кто-то не выудит выбранную рыбу. Кто из них имеет большую возможность победить в состязании, если в прошлый раз они рыбачили на этом же пруду и улов каждого представлен в таблице 2 в порядке их участия в сегодняшней рыбалке?

Таблица 2.

Улов рыбаков

	Карась	Окунь	Карп	Пескарь
Олег	3	8	3	6
Иван	9	3	4	5
Михаил	6	2	10	4
Вероника	5	4	3	12

Комментарий: при решении задачи следует рассмотреть четыре события:

$O = \{\text{победит Олег}\},$

$I = \{\text{победит Иван}\},$

$M = \{\text{победит Михаил}\},$

$B = \{\text{победит Вероника}\}.$

Для начала необходимо оценить вероятности наступления каждого из них в отдельности. Используя результат предыдущей рыбалки, нужно определить частоту улова выбранных рыб для каждого участника. Поскольку частота – эмпирический прообраз вероятности, тогда получим:

$$\omega(O) = \frac{8}{20} = \frac{2}{5}, \quad \omega(I) = \frac{9}{21} = \frac{3}{7},$$

$\omega(M) = \frac{10}{22} = \frac{5}{11}, \quad \omega(B) = \frac{12}{24} = \frac{1}{2}.$ Для наглядности решение задачи следует проиллюстрировать с помощью сто-

хастического дерева (рис. 3). Это позволит построить математическую модель реальной жизненной ситуации.

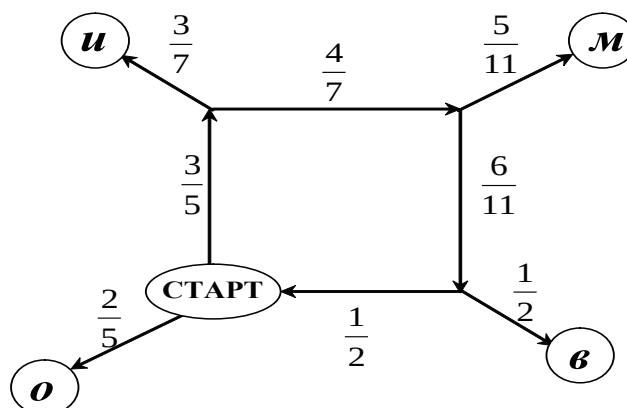


Рис. 3.

При этом соревнование рыбаков можно истолковать как случайное блуждание фишки по графу, на ребрах которого указаны частоты наступления благоприятных и неблагоприятных исходов для каждого игрока (рис. 3). В этом случае стохастическое дерево будет представлять собой игровое поле. Событие O наступит тогда и только тогда, когда фишка попадет в вершину O , событие I – когда она попадет в вершину I , событие M – когда она попадет в вершину M , событие B – когда она попадет в вершину B . Пусть:

x – вероятность того, что фишка попадет в вершину O ,

y – вероятность того, что фишка попадет в вершину I ,

z – вероятность того, что фишка попадет в вершину M .

t – вероятность того, что фишка попадет в вершину B .

Тогда получаем, что $x = P(O)$, $y = P(I)$, $z = P(M)$ и $t = P(B)$. Из графа на рисунке 3 получим:

$$x = \frac{2}{5} + \frac{3}{5} \cdot \frac{4}{7} \cdot \frac{6}{11} \cdot \frac{1}{2} \cdot x, \text{ решая это уравнение, мы получаем}$$

$$x = \frac{154}{349} \approx 0,44;$$

$$y = \frac{3}{5} \cdot \frac{3}{7} + \frac{4}{7} \cdot \frac{6}{11} \cdot \frac{1}{2} \cdot \frac{3}{5} \cdot y, \text{ а значит } y = \frac{99}{349} \approx 0,28;$$

$$z = \frac{3}{5} \cdot \frac{4}{7} \cdot \frac{5}{11} + \frac{6}{11} \cdot \frac{1}{2} \cdot \frac{3}{5} \cdot \frac{4}{7} \cdot z, \text{ а значит } z = \frac{60}{349} \approx 0,17;$$

$$t = \frac{3}{5} \cdot \frac{4}{7} \cdot \frac{6}{11} \cdot \frac{1}{2} + \frac{1}{2} \cdot \frac{3}{5} \cdot \frac{4}{7} \cdot \frac{6}{11} \cdot t, \text{ а значит } t = \frac{36}{349} \approx 0,11.$$

Получаем, что $P(O) = 0,44$, $P(I) = 0,28$, $P(M) = 0,17$ и $P(B) = 0,11$. Таким образом, вероятнее всего, что победит Олег.

При изучении темы «Решение квадратных уравнений» на уроке можно рассмотреть следующую стохастическую задачу, которая вносит недостающий в современном математическом образовании элемент занимательности и тем самым активизирует работоспособность учащихся.

Задача 5: У Даши в корзине находятся 2 зелёных и несколько красных яблок. Она подсчитала, что вероятность вынуть из мешка 2 зелёных яблока подряд равна $\frac{1}{6}$. Определите количество красных яблок в корзине.

Комментарий: пусть x – количество красных яблок в корзине.

По условию задачи $x > 0$, т.к. x – натуральное число.

С помощью фрагмента стохастического дерева найдем, чему равна вероятность вынуть из корзины два зелёных яблока подряд.

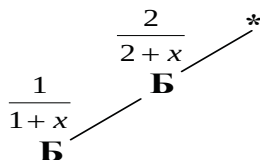


Рис. 4.

Таким образом, математическая модель задачи примет вид: $\frac{2}{2+x} \cdot \frac{1}{1+x} = \frac{1}{6}$. Решая данное рациональное уравнение, получим, что в корзине было 2 красных яблока.

Стохастический метод можно применить и для составления задач, приводящих к решению систем линейных уравнений. Примером может служить следующая задача.

Задача 6: Ваня разложил свои игрушки по двум коробкам. При этом солдатиков во второй коробке оказалось на треть больше, чем в первой, а машинок в первой коробке на 2 больше, чем во второй. Сколько солдатиков и машинок в каждой коробке, если вероятность вынуть солдатика из первой коробки равна $\frac{3}{5}$, а из второй $\frac{3}{4}$?

Комментарий: при решении данной задачи используются те же действия, что при решении задачи 5. Пусть x – число солдатиков в первой коробке, y – число машинок во второй коробке.

Тогда $(y+2)$ – число машинок в первой коробке, а $\left(x + \frac{1}{3}x\right) = \frac{4}{3}x$ – число солдатиков во второй коробке.

С помощью фрагмента стохастического дерева, иллюстрирующего условие задачи (рис.5), найдем, чему равна вероятность вынуть солдатика из первой и из второй коробки.

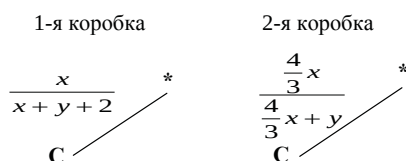


Рис. 5.

Математическая модель задачи примет вид:

$$\begin{cases} \frac{x}{x+y+2} = \frac{3}{5}, \\ \frac{4x}{4x+3y} = \frac{3}{4}; \end{cases}$$

Согласно условию задачи x и y – натуральные числа. Решая систему уравнений, получим, что число солдатиков в первой коробке равно 9, а число машинок во второй коробке равно 4. Во второй коробке будет 6 машинок и 12 солдатиков.

Применение на уроках математики задач со сто-

хастическим содержанием позволяет не только акцентировать внимание учащихся на изучаемой теме, но и ненавязчиво организовать повторение ранее изученного материала. Например, нижеследующая задача сочетает решение системы линейных уравнений и повторение темы «Проценты».

Задача 7: Трёхглавый дракон, ворвавшись в библиотеку замка, принялся читать попавшиеся книги. К моменту, когда прибежавшая стража выгнала его из замка, он успел прочитать 45 книг. Сколько книг прочитала каждая голова, если вероятность левой головы прочитать книгу на 25% больше, чем правой, а центральной голова в 1,5 раза больше, чем у всех остальных голов?

Комментарий: Пусть x – количество книг, прочитанных правой головой,

y – количество книг, прочитанных центральной головой,

z – количество книг, прочитанных левой головой.

$\frac{x}{45}$ – вероятность правой головы дракона прочитать

книгу, $\frac{y}{45}$ – вероятность центральной головы дракона

прочитать книгу, $\frac{z}{45}$ – вероятность левой головы драко-

на прочитать книгу. Тогда согласно условию задачи все-

го он прочитал $(x+y+z)=45$, вероятность прочесть

книгу левой головы $\frac{z}{45} = \frac{x}{45} + \frac{1}{4} \cdot \frac{x}{45}$, а вероятность цен-

тральной головы $\frac{y}{45} = \frac{3}{2} \left(\frac{x}{45} + \frac{z}{45} \right)$.

Составим систему уравнений:

$$\begin{cases} x+y+z=45, \\ \frac{z}{45} = \frac{x}{45} + \frac{1}{4} \cdot \frac{x}{45}, \\ \frac{y}{45} = \frac{3}{2} \cdot \left(\frac{x}{45} + \frac{z}{45} \right); \end{cases}$$

Решая систему уравнений, получим $E=8$ $y=27$, $z=10$. Таким образом, правая голова дракона прочитала 8 книг, центральная – 27, а левая – 10.

В заключение отметим, что в данной статье нами рассмотрена лишь малая часть из всей палитры стохастических задач, иллюстрирующих тесную связь «традиционного» курса математики с элементами стохастики. Использование приведенных задач на уроках математики направлено не только на формирование у учащихся вероятностных понятий и представлений, но и на закрепление и повторение ранее изученного материала. Логика развития современного математического образования, направленная на развитие у учащихся вероятностного стиля мышления, умения анализировать окружающую их информацию с помощью математического аппарата и принимать обоснованные решения, свидетельствует о необходимости включения приведенных выше задач и аналогичных им в школьную программу.

Библиографический список

1. Селютин В.Д., Терехова, Л.А. Стохастика в канве школьной математики [Текст]: учебно-методическое пособие. Орёл: изд-во ООИУУ, 2007. – 106 с.
2. Селютин В.Д. Методика формирования первоначальных статистических представлений учащихся при обучении математике. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / НИИ содержания и методов обучения АПН СССР. – Москва, 1985. 18 с.
3. Селютин В.Д. О подготовке учителей к обучению школьников стохастике // Математика в школе. 2003. № 4. С.63–67.

References

1. Seljutin V.D., Terekhova, L.A. Stochastics in canvas school mathematics [Text]: a teaching aid / VD Seljutin, LA Terekhova. Orel: Publishing House OOIUU, 2007. 106 p.
 2. Seljutin V.D. Methodology of the initial statistical representations of pupils at studying of mathematics. Abstract of dissertation for the degree of candidate of pedagogical sciences / Research Institute of content and teaching methods of the USSR APN. Moscow, 1985. 18 p.
 3. Seljutin V.D. On the preparation of teachers for teaching students stochastics // Mathematics at school. 2003. № 4. Pp. 63–67.
-

УДК 75.021.2

UDC 75.021.2

ТЮТЮНОВА Ю.М.

кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой рисунка, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, член Международной ассоциации деятелей художественного образования
E-mail: yuliya.tyutyunova@mail.ru

TYUTYUNOVA YU.M.

Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Head of drawing, Orel State University named after I. S. Turgenev, member of International association of artistic education representatives
E-mail: yuliya.tyutyunova@mail.ru

100-ЛЕТНИЙ ЮБИЛЕЙ ХУДОЖНИКА И ПЕДАГОГА АНДРЕЯ ИЛЬИЧА КУРНАКОВА. ВОСПОМИНАНИЯ ДИПЛОМНИЦЫ

100 ANNIVERSARY OF ARTIST AND TEACHER ANDREI ILYICH KURNAKOV. MEMORIES OF THE STUDENT

В данной статье рассказывается о праздновании 100-летнего юбилея со дня рождения Андрея Ильича Курнакова – Народного художника СССР, лауреата государственной премии РСФСР имени И.Е.Репина, действительного члена Российской академии художеств, одного из основателей художественно-графического факультета в Орле, в частности, о проведении международной научно-практической конференции в стенах Орловского государственного университета имени И.С.Тургенева. Также автор вспоминает годы своего обучения на художественно-графическом факультете, выполнение дипломной работы под руководством А.И. Курнакова, посвящённой дружбе Леонида Николаевича Андреева, Алексея Максимовича Горького и Фёдора Ивановича Шаляпина.

Ключевые слова: Андрей Ильич Курнаков, конференция, дипломный руководитель, художник-педагог, живопись, художественно-графический факультет, выполнение дипломной работы, набросок, зарисовка, рисунок, этюд, композиция, эскиз, Государственная Третьяковская галерея, художники.

This article tells about the celebration of the 100th anniversary of the birth of Andrei Ilyich Kurnakov - People's Artist of the USSR, laureate of the State Prize of the RSFSR Repin, Member of the Russian Academy of Arts, one of the founders of the art-graphic faculty in Orel and, in particular, about the international scientific conference in the walls of Orel state University named after Ivan Turgenev. The author also recalls the years of her training at the graphic arts department, the work on the thesis under the supervision of A.I.Kurnakov which was devoted to friendship Leonid Andreyev, Maxim Gorky and Feodor Chaliapin.

Keywords: Andrei Ilich Kurnakov, conference, thesis supervisor, artist-teacher, painting, graphic arts department, the implementation of the thesis, outline, sketch, drawing, sketch, song, sketch, The State Tretyakov Gallery, artists.

В октябре 2016 года город Орёл отмечал 100-летие со дня рождения выдающегося гражданина Орловского края, художника и педагога Андрея Ильича Курнакова. Имя Андрея Ильича известно далеко за пределами города и области: отдать дань уважения Народному художнику СССР, лауреату государственной премии РСФСР им. И.Е.Репина, действительному члену Российской академии художеств, одному из отцов-основателей орловского художественно-графического факультета приехали гости из многих городов средней полосы России – Москвы, Курска и т.п., а также Абхазии и Казахстана. Это событие по праву можно назвать знаковым в культурной жизни не только города, но и страны. Андрей Ильич прожил долгую жизнь творца-труженика, начиная с далёкого 1959 года «поднял на крыло» не одно поколение художников-педагогов. Его кисти принадлежат сотни произведений станковой живописи, он является участником создания трёх диорам: «Орловская битва», «Сражения под Вязями. 1943 год» и «Сражение под Кромами. 1919 год». Последняя диорама – полностью авторское произведение.

Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева также принял участие в торжествах. В его стенах 18 и 19 октября проходила международная научно-практическая конференция «Андрей Ильич Курнаков – человек, художник, педагог». Программа мероприятий началась с возложения цветов к мемориальной доске на фасаде главного корпуса ОГУ имени И.С. Тургенева, учебного заведения, куда полвека изо дня в день приходил Андрей Ильич передавать свои знания студентам художественно-графического факультета. Ольга Васильевна Пилипенко, исполняющая обязанности ректора Орловского государственного университета имени И.С.Тургенева, в своей речи указала на значительную роль А.И. Курнакова в становлении художественного образования на Орловской земле. Вадим Вячеславович Соколов – первый заместитель губернатора Орловской области также отметил вклад художника и педагога в историю культуры города. А затем гостей познакомили с ретроспективной выставкой дипломных работ, выполненных студентами разных лет под руководством мэтра.

Первый день конференции был посвящён воспоминаниям об Андрее Ильиче. Среди выступающих на пленарном заседании были выдающиеся представители художественного образования: доктор педагогических наук, профессор, академик Российской академии образования, почётный член Российской академии художеств, заведующий кафедрой живописи Московского государственного областного университета, президент международной ассоциации деятелей художественного образования Станислав Петрович Ломов; доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой графического дизайна МГОУ, член-корреспондент Российской Академии Естествознания, член Московского союза художников, вице-президент международной ассоциации деятелей художественного образования Рауф Чинчорович Барциц.

Народный художник России Василий Иванович Ерофеев и профессор Леонид Александрович Брынцев, курские коллеги, делились своими воспоминаниями о деятельности Андрея Ильича во время выставочных и государственных защит, отмечали неизменно справедливые, строгие и в то же время доброжелательные замечания по отношению к молодым художникам и будущим специалистам. Выступали люди, которых с Курнаковым связывала долгая дружба: Иван Яковлевич Мосякин – Почётный гражданин города Орла, председатель регионального отделения Союза пенсионеров России; Евгений Николаевич Троицкий – Почётный гражданин города Орла. Альберт Петрович Иванов – председатель Орловского землячества, Почётный гражданин городов Орла и Смоленска завершил своё выступление замечательными словами Константина Симонова:

Неправда, друг не умирает,
Лишь рядом быть перестает.

Люди живы до тех пор, пока память о них жива в учениках и продолжателях дела. Андрей Ильич оставил после себя художественно-графический факультет, у истоков которого он стоял вместе с художником Георгием Васильевичем Дышленко, искусствоведом Изабеллой Александровной Семёновой, художниками-графиками Идой Николаевной Лучиной и Михаилом Семёновичем Хабленко, супругами Людмилой Николаевной и Камиллом Вячеславовичем Былинко и многими другими. В год празднования 50-летия своего детища он ушёл из жизни, до последнего дня обучая студентов премудростям живописи. В текущем году факультету исполнилось 57 лет. Этот факт как нельзя более убедительно говорит о том, какая основательная база была заложена в самом начале.

Второй день конференции был посвящён актуальным вопросам художественного образования, существующим в настоящее время. Съехались гости из Тульской области, Ливен, Мценска. Разговор получился живой. Выступали директора Орловского художественного училища имени Г.Г. Мясоедова Сергей Николаевич Козлов и Чернского профессионально-педагогического колледжа Николай Николаевич Королёв. Кроме преподавателей художественно-графического факультета,

делились опытом работы учителя-предметники, методисты отдела дополнительного образования и предметной области «Искусство» (Институт развития образования), научные сотрудники Музея изобразительных искусств. В выступлениях отразились разные черты многогранной личности Андрея Ильича. По результатам конференции до конца года будет издан сборник.

Город широко отмечал юбилей. У каждого, кто так или иначе соприкоснулся с Курнаковым при его жизни, безусловно, всплывали воспоминания о тех днях. Я не являюсь исключением. В моей судьбе Андрея Ильича по праву можно назвать одним из учителей, закаливших характер. Впервые я увидела Андрея Ильича Курнакова весной 1991 года, когда стояла на распутье: куда поступать? Надо сказать, что дорог дальнейшего профессионального развития виделось множество. Возможны были филологический, биолого-химический и исторический факультеты. Но приоритетом, безусловно, было изобразительное искусство. Именно в художественной школе, благодаря Маргарите Михайловне Галактионовой, к слову, первой дипломнице Андрея Ильича, Михаилу Августовичу Шураеву, Валентине Васильевне Юдилевич – также первый «золотой» выпуск худграфа, я наиболее комфортно себя чувствовала. Да и к тому же победа в конкурсе, который проводили коллеги из немецкого города-побратима Оффенбаха-на-Майне среди воспитанников обеих художественных школ, придавала уверенности.

По счастливому стечению обстоятельств я смогла показать мэтру свои ученические работы – рисунки и акварели. Хорошо помню ту встречу в легендарном методическом фонде кафедры изобразительного искусства. Я впервые смогла воочию увидеть мощные, заряженные энергией и грамотой работы студентов разных лет. Пока я осматривала стены, Курнаков изучал мои работы. Ну и меня заодно. Спросил: «Ну вот выучишься ты, и дальше что? Искусство не терпит измен. Отвлечений на что-либо другое. Ему надо принадлежать целиком или забросить вовсе. Будешь ли ты рисовать после окончания?» С горячностью, свойственной мне в те годы, я уверила: «Буду!» С тех пор прошло четверть века, ни на день я не переставала заниматься любимым делом, на моём счету 43 выставки, 13 из них персональные, победы в национальных и международных конкурсах. Наука пошла впрок, как любил говорить Андрей Ильич: «...в коня корм»

Я поступила на художественно-графический факультет в ту пору Орловского государственного педагогического института. Андрей Ильич уже был живой легендой и вёл только на старших курсах – если повезёт. В основном, дисциплины специализации или брал дипломное руководство. Вновь я встретила с ним уже в учебном процессе. У нас он вёл один семестр на четвёртом курсе. Приходил на занятия чётко по времени. Опоздания и несерьёзное отношение к работе не терпел. Если видел грязные кисти и палитру интересовался: «Ты умывалась сегодня? И причёсывалась?» И долго, внимательно смотрел на «жертву». Та стесни-

тельно улыбалась и говорила что-то вроде: «Да...» На что гремел резкий укор мэтра: «Так вот лучше б ты это всё забыла сделать, а кисти вымыла!» Попадаться под отповедь ещё раз опасались.

Запомнились постановки. На занятиях мы писали множество этюдов – собственно в этом и состояла суть дисциплин специализации, и Андрей Ильич приглашал довольно часто новых натурщиков. Чтобы не возникало ощущение бесконечно растянутого во времени одного этюда, когда один и тот же натурщик только меняет шляпы, бреется или отпускает бороду и т.п., но суть остаётся прежней. Человека интересно изучать, разнообразия характеры моделей. К сожалению, почасовая оплата труда «демонстраторов пластических поз» – именно так называются натурщики – в провинциальном вузе мизерна. Тем не менее Курнаков, отлично понимая психологические особенности при работе над живописным изображением, где эмоция играет не последнюю роль, старался находить для нас интересные типажи. Особенно выдающимися были две натурщицы: Галя и Тамара. Обе прекрасно чувствовали возможности своего тела. Мэтр говорил: «Галя (или Тамара), изобрази, что-нибудь... эдакое». И на специально приготовленных драпировках, создающих тот или иной образ, натурщицы усаживались или ложились так, что мастера Возрождения позавидовали бы. А Галина вообще была редким персонажем. Впервые она пришла к нам позировать для рисунка головы и удивительно открыто и смело подставила лицо под яркий свет софита. Было странно и неожиданно – никому неприятно, если свет «бьёт» в глаза. А она огромными серыми глазами смотрела на лампочку и не моргала. Оказалось, что она слепая, но не с рождения, а из-за перенесённого стресса и таким образом надеялась вернуть себе хоть часть зрения. А пластика её тела была удивительная – как бы она ни села или встала, всегда было ощущение «текучести», особой гармонии и сбалансированности в движениях. Множество этюдов той поры я храню до сих пор.

Надо заметить, что постановки всегда очень основательно продумывались Андреем Ильичом с академических позиций. Всё согласовано по пятнам и особенно по тону. Перед тоном Курнаков преклонялся, считал его основой крепкого мастерства. Провалы и срывы по цвету мог простить, по тону – никогда. Очень серьёзно вычитывал за нарушение тоновых отношений в этюде. При этом Андрей Ильич был скуп на слова и объяснял немного. Иногда делались замечания, в основном касающиеся передачи «правды» от натуры: «Не придумывай! В натуре уже есть всё, сумей передать это правдиво». Он всегда говорил, в ответ на упреки, что на худграфе студентам не читаются лекции, что в течение одного практического занятия читает сотню маленьких лекций, адресованных к конкретному студенту, объясняя пути решения индивидуальной проблемы. Зайдя в аудиторию, где мы все уже трудились в поте лица, становился рядом, долго и внимательно смотрел на работу, думал. Потом, если студент разрешал ему вмешаться, безжалостно счищал все «муки и радости» мастихином на

палитру и переписывал, по существу, сначала. Процесс обучения для него, главным образом, сводился к наглядной демонстрации «что» и «как» надо делать. Это были мастер-классы, рассчитанные на понимание как технологии, так и решения «большой формы», а в идеале, и создания художественного образа. Смелычакам, которые потом «вносили улучшения» в этюд, он больше не поправлял. Но, собственно, таких были единицы – слишком велик был его авторитет. Проработав 20 лет преподавателем, я понимаю его возмущение. Но молодость безрассудна и самонадеянна...

Курсовые занятия пролетели довольно быстро. Близились время последнего пленэра. В конце четвёртого курса, перед практикой и уходом на каникулы, следовало определиться с темой будущей дипломной работы. Мне хотелось заняться портретом. Психология человека всегда интересовала меня. Да и пристрастия тех лет – Валентин Александрович Серов, Константин Алексеевич Коровин, Диего Веласкес, Рембрандт Харменс ван Рейн – портретное творчество этих величайших художников производило на меня очень сильное впечатление. Хотелось сделать серию портретов современников, уважаемых мной. Но у Андрея Ильича были другие мысли на мой счёт. Он часто называл меня «композитором» и видел мой диплом продолжением серии тематических картин, уже ранее выполненных под его руководством, отражающих страницы жизни кого-либо из орловских писателей. Год выпуска нашего курса совпал с празднованием 125-летия со дня рождения Леонида Николаевича Андреева – самого красивого из писателей-земляков, замечательного художника и выдающегося фотографа. И вот этим-то персонажем и посоветовал мне заинтересоваться будущий руководитель. А именно моментом восхождения Андреева на литературный Олимп с лёгкой руки Максима Горького.

Не могу сказать, что творчество Леонида Николаевича находило тогда во мне живой отклик. Интересен он, безусловно, был демонизмом и страстями мятущейся души. Но чтобы быть глубоко погружённой в его творчество, такого не наблюдалось. Тем не менее перечить Андрею Ильичу я не стала, а тот факт, что из 70-ти выпускников 1996 года в качестве дипломницы он выбрал меня – было честью и накладывало серьёзные обязательства. Работа закипела. Каждую неделю в условленный час, начиная с октября месяца, я отчитывалась перед руководителем, приносила свои этюды, наброски, зарисовки, раскрывающие, на мой взгляд, решение темы. Я погрузилась в андреевские тексты, стала изучать его биографию. Передо мной предстал молодой, амбициозный человек, не просто мечтавший покорить столицу – покоривший её. Им восхищались, обожали, влюблялись, мечтали хотя бы увидеть его, послушать его выступления. В великом произведении Алексея Максимовича Горького «Жизнь Клима Самгина» об этом тоже есть несколько строк. Написаны они уже в том момент, когда у Горького шёл процесс переоценки многого, в том числе и его взаимоотношений с Андреевым. Не секрет, что Горький, любя

друга всей душой и желая ему самого доброго, советовал привязать его на несколько суток к стулу и столу, чтобы тот не отвлекался и писал. Ибо написание текстов – это знает каждый пишущий – дело, требующее сосредоточения и дисциплины, а Андреев растрачивал свою музу, по большей части, в публичных искромётных выступлениях.

Дружба Андреева и Горького должны были стать основой для сюжета будущего эскиза. А для развития темы были необходимы дополнительные материалы. Необходимо было изучить костюмы той поры, особенности ношения этих одежд героями. Я пересмотрела массу фотографий, на которых так или иначе фигурировали мои персонажи, изучила огромный иконографический материал, связанный с темой. И, безусловно, нужна была реальная площадка, где они встречались и делились своими творческими планами. Андрей Ильич отправил меня в Москву рисовать с натуры интерьеры дома Горького. Но вот вопрос – какого дома? Ведь интерьеры съёмных квартир и комнат, в которых могли встречаться молодые литераторы, к настоящему моменту не сохранились. Руководитель настаивал на последнем пристанище Алексея Максимовича – шехтлевском особняке – музее Максима Горького в Москве. И я поехала туда на зимних каникулах.

Смотрители любезно разрешили мне делать зарисовки с интерьеров, когда я объяснила цель своего визита. Музей был пуст. Прекрасные современные комнаты, великолепные уникальные рамы окон, а за ними – зимние деревья, все в крупном ином, а сквозь ветви мягко светит солнце. В этом особняке, когда-то построенном специально для знаменитого русского предпринимателя и мецената Степана Павловича Рябушинского, прошли последние годы жизни Горького. Я зарисовывала интерьер гостиной с великолепным окном в стиле «модерн», напольные часы, предметы быта той изысканной поры и уже представляла себе героев в этой среде. Хотя, надо заметить, что изначально мне хотелось показать Андреева с Горьким совсем не в таких великолепных апартаментах. Историческая правда временного промежутка их интенсивного общения говорит о том, что оно проходило в более скромных помещениях. Но с руководителем не поспоришь.

В тот же день я отправилась и в музей Федора Ивановича Шаляпина – третьего героя эскиза. На полосатых шпалерах – великолепный портрет хозяина дома кисти Константина Алексеевича Коровина. В старинных рамках фото прекрасной Иолы Торнаги – совсем юной – момент их знакомства – и достойной супруги, матери семейства, окружённой пятью детьми... Сколько же она перенесла страданий из-за этой своей большой русской любви! Он уехал за границу с новой женой, она осталась в уже советской России. В память врезалось узенькое пространство под лестницей. Там они вместе с дочерью, сознательно решившей остаться с матерью, жили после «уплотнения» хозяйки дома...

И, конечно, ради окончательного погружения в ту среду я побывала в Третьяковской галерее. Большим ве-

занием считаю то обстоятельство, что именно в ту зиму моего пятого курса её, наконец, открыли для посетителей спустя долгих 9 лет капитальной реконструкции. Лучше поздно, чем никогда. Я быстро сориентировалась в залах, как будто бывала там неоднократно. В памяти всплывали конспекты лекций, биографии художников, изложенные в великой книге – «Истории русского искусства» – труде Игоря Эммануиловича Грабаря и группы его коллег. Блуждая между картин, я ощущала гордость и необычайный прилив сил – сколько всего необходимо ещё осознать и понять, как многому надо ещё учиться!

Созвездие имён, составивших славу России, представленных в Третьяковской галерее. Их всех не перечислить: Владимир Лукич Боровиковский, Иван Иванович Шишкин, Василий Григорьевич Перов, Алексей Кондратьевич Саврасов, Александр Андреевич Иванов. Залы, залы, залы... Наконец! Серовский зал. К этому моменту мной уже была сделана копия с факсимиле рисунка портрета Андреева работы Серова. Этот лист дал мне Андрей Ильич для осознания характера писателя. Что говорить, великий гений Серова-портретиста был способен передать глубину психологического строя портретируемого, особенно если человек вызывал его симпатию. На последней, юбилейной выставке его работ, приуроченной к 150-летию со дня рождения мастера, это особенно производило впечатление. Весь этаж был посвящён портретам, и, несмотря на виртуозность кисти во всех изображениях, вы легко могли угадать отношение Валентина Александровича к портретируемому.

Та первая «встреча» с Серовым в далёком 1995 году открыла мне глаза на многое в премудростях масляной живописи. Как будто пелена спала с глаз. Как оставлять незаписанным холст, используя тон его фактуры, вплетая в ткань изображения, где стоит делать акценты и применять корпусное письмо, а где можно ограничиться жидким подмалёвком. И это всё в одном изображении! Сколько же надо ещё перепортить, исписать холстов и картонок, чтобы хоть что-то начало получаться. Появился маяк, осветивший блуждания в премудростях масляной живописи.

Окрылённая новым знанием, я, вернувшись в Орёл, принялась за написание этюдов иначе, нежели делала это раньше. Кроме того, я делала бесконечное количество композиционных поисковых эскизов для будущей картины на материале натуральных зарисовок и этюдов из шехтлевского особняка. Также еженедельно приносила свою работу на консультацию руководителю. Он предложил мне вырезать героев из бумаги и двигать их по полю предварительно нарисованной площадки, чтобы найти наиболее композиционно оправданное положение их в пространстве. Выполнялись поиски колорита эскиза, пробовались разные состояния времен года за окном – от этого зависело, каким будет свет на будущем холсте. Материала собралось много, но Андрей Ильич настойчиво требовал ещё новых решений темы.

Последний семестр пролетел моментально. Вот уже миновали и государственные экзамены по истории ис-

кусства и педагогике с методиками обучения черчению и изобразительному искусству. Факультет иностранных языков отдавал студентам худграфа свои аудитории под дипломные проекты. Это были замечательные помещения: под самым небом, на четвёртом этаже главного корпуса, с большими окнами. К их минусам относилась очень малая площадь – шесть стандартных столов – вот предел вместимости оборудования. Но, собственно, эти комнатуси предназначались именно для аудирования – работы в малой группе. Такое помещение идеально подходило для небольших графических или живописных работ – до формата А2. Но мой диплом был задуман в размер 1.20 на 1.30! Это означает, что для того чтобы увидеть мою работу полностью, я, минуя коридор, открывала аудиторию напротив и, только раскрыв все двери, могла оценить результаты своего труда. В настоящее время орловский худграф располагает корпусом, где у каждого (!) дипломника есть своя мастерская в разы бо́льшая по размеру. Но мы были рады и этому – своя персональная мастерская! Целый месяц можно было с утра до ночи писать этюды, работать над подготовительным картоном, творить, не отвлекаясь ни на что другое.

Приходила я в мастерскую ни свет, ни заря. Уходила затемно. В мастерскую заглядывали друзья, до глубокой ночи работали, делились страхами и надеждами, чувствовали, что заканчивается лучшее время – студенчество. Андрей Ильич заходил ежедневно, учил натягивать ткань на метровый лист двп, проверял «домашнее» задание, давал новое. Восхитила меня его способность ногтями (!) больших пальцев резать ватмановские листы. Допустил меня к краскам лишь за неделю до за-

щиты. Зато как быстро я перенесла свои впечатления, накопленные в ежедневном писании этюдов и тонально решённом картоне на картинную плоскость! Интересно, но в последнюю ночь перед защитой я по памяти написала портреты Андреева и Горького. На небольшой квадратной картонке, кстати сказать, подаренной мне руководителем из своих запасов. До сих пор считаю, что это был лучший этюд из всего подготовительного материала, хотя именно им и картоном я на тот момент гордилась больше, чем самим эскизом. Этот этюд подарен мною Дому-музею Л.Н.Андреева.

Спустя 20 лет после защиты передо мной пояснительная записка к дипломной работе «Леонид Андреев и Фёдор Шаляпин в гостях у Максима Горького». В записку вложена чёрно-белая фотография окончательного эскиза, рецензия, данная на работу Татьяной Ивановной Мазуркевич – замечательным искусствоведом и удивительно тонким человеком, в настоящее время старшим научным сотрудником Музея изобразительных искусств, и характеристика Ольги Валентиновны Вологиной – заведующей Домом-музеем Андреева, человеком, влюблённым в Андреева, посвятившей ему всю свою жизнь. Сейчас, оглядываясь назад, уже с позиций художника-педагога я понимаю, насколько мне повезло в жизни. Та защита с похвалой ГАК и красный диплом стали основанием для рекомендации меня в очную целевую аспирантуру, открыла дорогу в науку. Я занимаюсь любимым делом и благодарна судьбе за то, что на моём пути встречались и встречаются люди, увлечённые своим делом, настоящие таланты и профессионалы. И Андрей Ильич Курнаков занимает в их ряду почётное место.

ФЕДОРОВА Н.И.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра спортивной медицины и адаптивной физической культуры, Смоленская государственная академия физической культуры, спорта и туризма
E-mail: doc_fni777@mail.ru

FEDOROVA N.I.

Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Department of Sports Medicine and the Adaptive Physical Culture, Smolensk State Academy of Physical Culture, Sports and Tourism
E-mail: doc_fni777@mail.ru

ПРОБЛЕМЫ ОПТИМИЗАЦИИ АДАПТИВНОГО ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

В УСЛОВИЯХ СЕМЕЙНОГО БЫТА PROBLEMS OF OPTIMIZATION OF ADAPTIVE PHYSICAL EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN WITH DISABILITIES IN THE CONDITIONS OF FAMILY LIFE

В статье рассматриваются проблемы оптимизации адаптивного физического воспитания детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в условиях семейного быта.

Ключевые слова: адаптивное физическое воспитание, семейное воспитание, дети с ограниченными возможностями здоровья.

The article deals with the problems of optimization of adaptive physical education of preschool children with disabilities in the conditions of family life.

Keywords: adaptive physical education, family education, children with disabilities.

Воспитание ребенка с ОВЗ на основе адаптированной к нему модели воспитания с предупреждением и преодолением на разных этапах его несостоятельности составляет концептуальную основу семейного воспитания. Семья может как положительно, так и отрицательно повлиять на отношение ребенка к физической активности, а в частности на занятия адаптивной физической культурой.

Поэтому основной задачей в оптимизации адаптивного физического воспитания детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в условиях семейного быта должна быть:

- разработка эффективных методов помощи в вопросах адаптивной физической культуры семьям, воспитывающим детей с ОВЗ;

Для решения этой задачи необходимы:

- обучение и консультирование семьи по вопросам адаптивной физической культуры;

- содействие развитию и укреплению семьи ребенка с ОВЗ как гуманитарного, так и социального института;

- повышение квалификации специалистов в области адаптивной физической культуры для работы с современной семьей;

- просветительская работа с родителями, имеющими детей как с отклонениями в развитии, так и здоровых детей;

- обеспечение подготовки и издания книг по семейному адаптивному физическому воспитанию детей с ОВЗ;

- создание благоприятного семейного климата,

обеспечивающего условия для оптимальных занятий адаптивной физической культурой всех членов семьи ребенка с ОВЗ;

- организация поддержки в средствах массовой информации положительного образа семьи, гарантирующей качественное адаптивное физическое воспитание и развитие ребенка с ОВЗ.

В рамках исследования проблемы оптимизации адаптивного физического воспитания детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в условиях семейного быта было проведено анкетирование на тему «Адаптивное физическое воспитание ребенка с ОВЗ с условиями семейного быта» среди 89 родителей, имеющих детей дошкольного возраста с ОВЗ.

В ходе проведенного опроса нами было выявлено, что в условиях семейного быта наиболее предпочтительными видами деятельности для ребенка были просмотр программ для детей по ТВ – 23%; прогулки – 38%, и всего 8% отметили совместные с родителями занятия физическими упражнениями.

На вопрос: «Занимаетесь ли Вы адаптивным физическим воспитанием своего ребенка?» половина опрошенных родителей ответили, что не занимаются с ребенком, 28% занимаются, время от времени; 13% занимаются при наличии свободного времени и лишь 8% занимаются регулярно.

Причины, по которым родители не занимаются адаптивным физическим воспитанием со своими детьми, были следующие: недостаток свободного времени – 12%; отсутствие необходимых знаний, умений и навыков организации и проведения таких занятий с ре-

бенком с ОВЗ – 45%; семейно-бытовые условия – 1%; слабое здоровье – 19%.

Главными источниками, из которых родители получают сведения об адаптивном физическом воспитании, здоровом образе жизни, были советы друзей, знакомых – 20%; Internet – 11%; консультации специалистов адаптивной физической культурой, медицинских работников – 8%.

Формированию интересов ребенка с ОВЗ и их общению к регулярным занятиям адаптивной физической культурой способствуют, по мнению родителей, занятия адаптивным физическим воспитанием в дошкольном учреждении – 32%; совместные занятия физическими упражнениями в семье – 10%; посещения физкультурно-оздоровительных мероприятий – 24%.

В настоящее время в Смоленской государственной академии физической культуры, спорта и туризма реализуется программа адаптивной двигательной рекреации детей с ограниченными возможностями здоровья.

Программа реализуется в рамках договора о безвозмездном творческом сотрудничестве между Смоленской государственной академией физической культуры, спорта и туризма (в частности кафедрой спортивной медицины и адаптивной физической культуры) и Смоленской областной общественной организации детей-инвалидов

и их родителей «Дети-Ангелы-Смоленск».

На основании изучения вопросов об адаптивном физическом воспитании ребенка с ОВЗ в условиях семейного быта в рамках реализации программы нами была открыта «Школа родителей», в которой проводятся консультации и семинары: обучающие семинары, мастер-классы, индивидуальные беседы.

Главной идеей «Школы родителей» является:

- достижение совместной гармоничной жизни с ребенком с ОВЗ;
- приобретение необходимых знаний, умений и навыков организации и проведения занятий по адаптивному физическому воспитанию с ребенком с ОВЗ в условиях семейного быта;
- максимальное развитие потенциальных возможностей ребенка с ОВЗ и каждого члена семьи;
- успешная интеграция нестандартной семьи и ребенка с ОВЗ в общество.

Одним из важных компонентов повышения эффективности адаптивного физического воспитания является обучение родителей формированию жизненной компетентности детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в условиях семейного быта.

ХВОРОСТОВ Д. А.

доктор педагогических наук, доцент, кафедра декоративно-прикладного искусства и технической графики, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: aqua_storm@mail.ru

KHVOROSTOV D.A.

Doctor of Pedagogics, Associate Professor, Department of Arts and crafts and technical graphics, Orel State University named after I.S. Turgenev
E-mail: aqua_storm@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ БЕЗОПАСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

PEDAGOGICAL FACTORS OF DESIGN OF THE SAFE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AT COMPREHENSIVE SCHOOL

Современные цифровые компьютерные технологии способны дополнить уже сложившуюся систему обучения школьников изобразительному искусству, расширить методические возможности учителя, помочь ему добиться более высокого педагогического результата и спроектировать безопасную образовательную среду. Поэтому в настоящее время крайне актуально вносить изменения в методические подходы к подготовке учителя изобразительного искусства в вузах.

Ключевые слова: безопасная образовательная среда, компьютерные технологии, изобразительное искусство, методы преподавания, межпредметные связи, картины известных художников, учитель изобразительного искусства, трехмерная реконструкция.

Modern digital computer technologies are capable to add to already developed system of teaching fine arts to school students, to expand methodical opportunities of the teacher, to help it to achieve higher pedagogical result and to design the safe educational environment. Therefore, now, it is extremely urgent to make changes to methodical approaches to training of the art teacher in higher education institutions.

Keywords: Safe educational environment, computer technologies, fine arts, teaching methods, intersubject communications, pictures of the famous artists, art teacher, three-dimensional reconstruction.

Два прошедших десятилетия характерны стремительным развитием компьютерных технологий. Цифровые программы нашли применение практически во всех областях нашей жизни. Компьютеризация затронула все слои общества. Большое значение приобретают компьютерные технологии в сфере не только высшего образования, но и общеобразовательной школы. Не использовать компьютер в преподавании изобразительного искусства в общеобразовательной школе – значит отказаться от мощного, современного инструмента, помогающего учителям изобразительного искусства при объяснении учебного материала, составлении декоративных и орнаментальных композиций, создании компьютерных реконструкций картин известных художников, разработки презентаций уроков, оформленных с использованием исторически сложившихся художественных стилей, и многого другого.

Современные цифровые компьютерные технологии способны во многом дополнить уже сложившуюся систему обучения школьников изобразительному искусству, расширить образовательные возможности и технологические инструменты учителя и помочь ему добиться более высокого педагогического результата.

Кроме вышеперечисленного с помощью компьютерных технологий можно спроектировать и создать

безопасную образовательную среду в школе.

Поэтому, в настоящее время, крайне актуально вносить изменения в методические подходы к подготовке учителя изобразительного искусства в вузах и преподавания этого предмета в школах.

Как часто бывает, наряду с положительными и созидательными свойствами и качествами новый технологический инструмент – компьютер принес и отрицательные, разрушительные. В доступном для ребенка Интернет-пространстве находится огромное количество компьютерных игр в основном агрессивного содержания. Дети, оставленные без присмотра взрослыми, по многу часов «живут» в жестоком виртуальном мире. С развитием цифровой техники и появлением смартфонов дети получили доступ к компьютерным играм в неограниченном объеме и практически круглосуточно. Ребенок, идущий в школу, из школы, сидящий на лавочке в парке, едущий в транспорте и непрерывно «играющий в телефон», явление, к сожалению, повсеместное. Агрессивные компьютерные игры разрушительно влияют на детскую психику. Приучают ребенка к жестокости и вседозволенности. Поэтому необходимо как можно больше отвлекать ребенка от виртуального мира, в котором он находится часами. Родители часто не вникают, во что играет их ребенок. Им удобно, что

ребенок дома, чем-то занят и не требует их внимания. А то, что они способствуют разрушению психики своего ребенка, понимают слишком поздно.

Но в то же время, в современных условиях уже невозможно отказаться от использования компьютера в повседневной жизни и в учебном процессе. Поэтому требуется предложить систему созидательного, развивающего применения компьютера в общеобразовательной школе. Создать безопасную для детской психики образовательную среду с использованием современных цифровых технологий. А полученные в школе интересные, творческие направления в использовании компьютера во многом могут изменить «компьютерный досуг» ребенка дома. И наша цель и задача найти и предложить проект подобной безопасной образовательной среды.

Современная образовательная среда общеобразовательной школы требует серьезной корректировки. Необходимо изменить педагогический подход к развитию творческого потенциала ребенка.

«Развивающая творческая среда и грамотное педагогическое руководство способны раскрыть во всей полноте творческий потенциал ребёнка. Вопрос о творческом потенциале имеет важный возрастной аспект. В старшем дошкольном и младшем школьном возрасте творческий потенциал рассматривается в психолого-педагогической науке как универсальная, общая способность. С возрастом эта способность приобретает специфические черты и определённую предметную направленность. Педагогическая задача в этот период смещается с развития общих способностей к поиску адекватного способа реализации личности в определённых видах деятельности. Вот почему для школы важным является вопрос проектирования развивающей творческой среды» [1, с. 30].

Современному учителю изобразительного искусства требуется широко использовать инновационный компонент и технологический инструмент обучения – компьютер не только на уроках изобразительного искусства. Учитель изобразительного искусства может и должен использовать возможность создавать межпредметные связи и корректировать преподавание изобразительной грамоты на уроках мировой художественной культуры, истории, информатики, факультативах по краеведению. И создавать межпредметные связи помогут компьютерные технологии.

К подобному использованию компьютерных технологий необходимо готовить еще в вузах, на направлениях подготовки «педагогическое образование», на занятиях по информационным технологиям, истории искусств. В настоящее время кардинально изменился процесс обучения студентов в высшей школе. Наряду с традиционными, апробированными формами, методами и средствами обучения, в современном учебном процессе участвуют и совершенно новые, цифровые, ранее неизвестные. «Электронные средства обучения уже являются обязательным компонентом учебно-воспитательного процесса и оказывают большое влияние на все другие его компоненты — цели, содержание, формы, методы.

По современным требованиям работодателей выпускники дизайнерских и художественно-графических факультетов обязаны знать нескольких компьютерных программ и уметь профессионально применять их на практике» [4, с. 66]. Сегодня перед преподавателями высшей школы на первый план выходит проблема разработки, апробации и внедрения в учебный процесс сложной педагогической системы профессиональной подготовки будущих учителей изобразительного искусства к преподавательской деятельности с активным использованием компьютерных технологий и современных цифровых графических программ.

Педагогическая профессиональная подготовленность студентов – будущих учителей изобразительного искусства в общеобразовательных школах к плодотворной педагогической деятельности основывается на изучении специфики преподавания рисунка, живописи, черчения, начертательной геометрии, декоративно-прикладного искусства, истории искусства, истории дизайна и других специализированных дисциплин, традиционно изучаемых на художественно-графических факультетах, факультетах искусств и дизайна. Активное использование компьютерных технологий в учебном процессе не должно подавлять у студентов стремление и умение работать карандашом, кистью, рейсфедером, резцом, стамеской, скульптурным стеком, штихелем. Чертежная, графическая, живописная и декоративно-прикладная подготовка – неперемное условие формирования профессиональных компетенций и всесторонней подготовки будущего специалиста по преподаванию изобразительного искусства в средней школе. Во время обучения необходимо: изучение и определение специфических особенностей преподавания рисунка и живописи на уроках изобразительного искусства, также необходимы: «Изучение творчества ведущих мировых специалистов в области художественно-эстетического освоения окружающей среды. Посещение со студентами памятников архитектуры, проектно-художественных выставок, специализированных салонов, архитектурных студий, проектно-дизайнерских бюро. Обмерная практика. Проектная практика. Изучение, обсуждение и оценка проектно-графических, проектно-художественных, как учебных, так и творческих работ студентов». [5, с. 148].

В системе подготовки будущих учителей изобразительного искусства мы разработали и применяем учебное задание – трёхмерную реконструкцию интерьерных картин известных художников. Действия многих сюжетов своих картин художники размещали в интерьерах различных исторических эпох. Мебель, шторы, аксессуары и детали интерьера участвовали в действии, происходящем на картинном полотне. Кроме своих художественных достоинств многие картины показали нам интересными и в плане компьютерного реконструирования интерьерного пространства. Мы экспериментально доказали, что трёхмерная реконструкция написанных и нарисованных в картинах интерьеров может помочь студентам в освоении специальных художественных дисциплин. «Например, реконструкция интерьера картины Луиджи Премацци

«Эрмитаж. Галерея фламандской живописи» помогла студентам освоить перспективные построения в начертательной геометрии, изменение расположения источников освещения, понять особенности образования бликов и рефлексов, закрепить знания в теории теней. Цветовые настройки дневного и вечернего освещения наглядно показали изменения колористической гаммы реконструированного интерьера. Построение сложных профилей молдингов и калёвок позволило на практике изучить сложный раздел полигонального лофтингового моделирования в программе 3Ds Max» [6, с. 134].

При проектировании безопасной образовательной среды в общеобразовательной школе мы воспользовались опытом подготовки учителей изобразительного искусства. Трёхмерная реконструкция картин известных художников положительно зарекомендовала себя в средней общеобразовательной школе. Внедрение подобных заданий мы начали с учебных педагогических практик студентов направления подготовки педагогическое образование. Не секрет, что наладить учебный и деловой контакт с детьми достаточно сложно, особенно студентам-практикантам. Но у них, в силу их возраста, есть преимущество перед учителями старшего поколения – студенты на «ты» с компьютером. Дети в настоящее время крайне компьютеризированы. Они живут в мире компьютерных игрушек, и заинтересовать детей традиционным показом слайдов и иллюстрациями в книгах не всегда получается. Мы применили приём сочетания компьютерных технологий и изобразительного искусства. Предложили школьникам воссоздать с помощью компьютера трёхмерный интерьер комнаты, в которой была написана та, или иная картина. Для трёхмерной реконструкции было выбрано живописное полотно В.Е. Маковского «Объяснение», 1889 г., холст, масло, ГТГ. В ходе совместной со студентами-практикантами компьютерной трёхмерной реконструкции интерьера картины школьники обратили внимание на любопытные, а порой сложно объяснимые моменты.

– Дверное полотно на ближайшей к зрителям стене не имеет навесных дверных петель и парит в воздухе. Художник забыл или не посчитал необходимым написать эти технологические элементы?

– Большое прямоугольное зеркало на дальней стене висит параллельно стене, об этом можно судить по одинаковой ровной тени которую зеркало отбрасывает на стену, а отражает предметы мебели, расположенные под углом к зеркалу. Художник не стал писать наклонно висящее зеркало. Почему? Для того чтобы не усложнять композицию картины или по другой причине?

– Благодаря отражению в зеркале удалось определить расположение оконных проемов в дальней от зрителя комнате и также воссоздать ее интерьер.

– Было также замечено, что плинтус и часть ближней к зрителю стены, расположенная под роялем, находится под углом к той части ближней стены, в которой расположен дверной проём. А переплет оконного проема не соответствует угловому расположению стены. При проведении трехмерной реконструкции эти наблю-

дения были подтверждены.

В ходе трёхмерной реконструкции выбранной картины школьники провели целое детективное расследование. Они обратились к учителям истории и мировой художественной культуры, чтобы получить сведения об особенностях исторического стиля времен написания картины. Посетили краеведческий музей и встречались с мастерами мебельного производства с целью найти аналоги «забытых» художником навесных дверных петель. С помощью учителя информатики проводили поиски в интернете образцов обоев и ткани XIX века. В проектно-строительной студии консультировались по поводу архитектурных особенностей здания, в котором проходило действие картины. На время реконструкции интерьера практически перестали играть в компьютерные игры. Им было интереснее использовать компьютер как инструмент созидания. Естественно, что во всех этих поисках школьниками необходимо было руководить и вести их в правильном направлении. Этим занимался учитель изобразительного искусства и студенты-практиканты. Но это было только с первой картиной. В дальнейшем школьники уже сами искали подходящие живописные или графические произведения и проводили свои трёхмерные реконструкции и свои расследования. Появилась даже своеобразная специализация школьников. Одни строили интерьеры. Другие подбирали материалы и аксессуары. Третьи проводили исследования в музеях, библиотеках и интернете.

На вопрос: Играете ли вы сейчас в компьютерные игры?

Отвечали: Почти нет.

– Нет времени на них.

– Неинтересно стало играть, наши исторические поиски интереснее.

Успеваемость школьников по предметам изобразительное искусство, история, литература, мировая художественная культура, информационные технологии улучшилась. Агрессивность и нервозность снизились. Школьники стали больше и лучше общаться друг с другом. Перестали дерзить учителям.

Таким образом, начала создаваться безопасная образовательная среда в школе. Школьники стали сами способствовать ее развитию. Они рассказывали о своих поисках и показывали полученные трехмерные реконструкции друзьям и подругам из других классов, обменивались ими в социальных сетях. В школе стало «немодно» просто играть в игры. В школе стала расти успеваемость.

Школьники подошли к освоению изобразительного искусства с нетипичной стороны. Они вначале пробовали создать интерьер на компьютере, но столкнулись с проблемами перспективного построения и взялись за лист бумаги, линейку и карандаш. Для того чтобы разобраться с цветовым решением деталей картины использовали акварель, гуашь, цветные карандаши. И традиционные приёмы изобразительного искусства, от которых они до этого отказывались, оказались востребованы и необходимы.

Проводя трёхмерную реконструкцию, школьники

также приобщались к глубокому, а не поверхностному анализу произведений. Учились по незначительным деталям строить планы интерьеров. Реконструируя живописные произведения, школьники имели возможность восстанавливать также и планы зданий, в которых разворачивались действия сюжетов, делать интересные интерьерные находки. Большое внимание мы уделяли рассмотрению композиционных построений в реконструируемых картинах. С помощью трёхмерного моделирования получалось наглядно и убедительно продемонстрировать школьникам особенности законов композиции. Одно из мест расположения виртуальной камеры должно было соответствовать точному расположению точки зрения художника на реконструированном полотне. Таким образом, мы повторяли авторскую композиционную точку зрения. Остальные ракурсы школьники располагали с различным смещением относительно точки зрения автора. Это давало возможность проанализировать и сравнить возможные композиционные изменения, наглядно понять, почему художник выбрал именно эту точку зрения на интерьер, изображенный в картине для своего сюжета, чем она отличается от других возможных углов зрения. Сравнения чаще всего подтверждали композиционную концепцию автора живописного произведения.

Реконструкция интерьера картины Луиджи Премацци «Эрмитаж. Галерея фламандской живописи» помогла школьникам освоить перспективные построения в черчении, познакомиться с начертательной геометрией. Изменяя расположения источников освещения, понять особенности образования бликов и рефлексов, закрепить знания в теории теней. Цветовые настройки дневного и вечернего освещения наглядно показали изменения колористической гаммы реконструированного интерьера. Построение сложных профилей молдингов и калёвок позволило на практике изучить сложный раздел полигонального лофтингового моделирования в компьютерной программе 3D studio Max.

Занимаясь трёхмерной реконструкцией с помощью любимого компьютера, дети не только осваивали изобразительную грамоту и изучали историю искусств, но и избавлялись от нервозности и агрессивности. До наших занятий компьютер для детей был инструментом разрушения, насилия и агрессии. К сожалению, практически во всех компьютерных играх стреляют, взрывают, разру-

шают, тем самым расстраивают детскую психику. На наших занятиях компьютер стал инструментом созидания. И не только на уроках в школе. Дети начали приносить свои домашние самостоятельные поиски и разработки трёхмерных реконструкций различных картин, выбранных ими. Следовательно, и дома дети уже не стреляют и разрушают на компьютере, а строят, создают и изучают изобразительное искусство, архитектуру, дизайн и творческое наследие декоративно-прикладного искусства.

Мы уже рассматривали данную проблему применительно к подготовке студентов в вузе [7, с. 107-110]. Но и в условиях средней общеобразовательной школы наша методика трёхмерного реконструирования оказалась востребована и принесла свои плоды в освоении детьми художественного творческого наследия и создания безопасной образовательной среды.

Мы не одиноки в данном вопросе. Например, О.П. Савельева предлагает решение проблемы восприятия детьми творческого наследия и изобразительной действительности в научной работе «Творческое развитие ребенка в изобразительной деятельности: тенденции и проблемы» [3, с. 238]. Совместно с Г.А. Горбуновой разрабатывают методику изучения народных художественных промыслов в общеобразовательной школе с учетом современных условий и требований [2, с. 368].

В средней общеобразовательной школе учитель изобразительного искусства может спроектировать и создать безопасную образовательную среду. Совместно с учителями истории, мировой художественной культуры, информатики, литературы организовать межпредметные связи в изучении учебного материала. Ведь трёхмерные компьютерные реконструкции можно выполнять и по литературным описаниям. И создавать комнаты, в которых жили любимые литературные герои. А на уроках информатики в средней школе работать не только с офисными программами на основе MS Office или создавать презентации. Мы предлагаем новый подход к учебному процессу школы, через изобразительное искусство и историю искусств, архитектуры, дизайна, декоративно-прикладного искусства, с изучением профессиональных компьютерных программ 3D studio Max, V-Ray, Adobe Photoshop, CorelDraw. Это, кроме повышения культурного уровня и приобщения к искусству, ухода от агрессивных и жестоких компьютерных игр, даст еще и предвузовскую подготовку школьников.

Библиографический список

1. Дидковская Н. Е. Проектирование развивающей образовательной среды в общеобразовательной школе в условиях реализации ФГОС // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VI междуна. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2015 г.). Пермь: Меркурий, 2015. С. 29-36.
2. Горбунова Г.А., Савельева О.П. Методика изучения народных художественных промыслов в общеобразовательной школе с применением рабочих тетрадей // Современные проблемы науки и образования. 2013. №5 С. 268. URL: www.science-education.ru/111-10742 (дата обращения: 25.08.2015).
3. Савельева О.П. Творческое развитие ребенка в изобразительной деятельности: тенденции и проблемы // Актуальные проблемы теоретических и прикладных исследований: язык, культура, ментальность. Материалы международной научно-практической конференции. Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова. 2014. С. 237-241.
4. Хворостов Д.А. Формирование профессиональных компетенций у студентов направлений подготовки «дизайн» в ходе освоения проектных технологий // European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук). 2014. № 2 (41). Том 1. С. 66–72.

5. *Khvorostov D.A.* Use of traditions of the Russian art in teaching of the environmental design // Международная научно-практическая конференция Proceedings of the 4th International Academic Conference «Applied and Fundamental Studies». Hosted by the Publishing House «Science and Innovation Center», November 29–30, 2013, St. Louis, Missouri, USA.

6. *Хворостов Д.А.* Проектирование учебно-развивающей среды общеобразовательной школы : монография. Орел, ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева». 2016. 201 с.

7. *Хворостов Д.А.* Традиции и инновации в современном преподавании дизайна // Вестник Омского государственного университета. Гуманитарные исследования. Научный журнал. 2015. №4 (8). С. 105–111.

References

1. *Didkovskaya N. E.* Design of the developing educational environment at comprehensive school in the conditions of realization of FSES //Problems and the prospects of development of education: Materials of the international scientific conference. (Perm, April, 2015). Perm: Mercury, 2015. Pp. 29-36.

2. *Gorbunova G. A., Savelyeva O. P.* Methods of studying of national art crafts at comprehensive school with application of work-books//Modern problems of science and education. 2013. No. 5, P. 268. URL: www.science-education.ru/111-10742 (date of the address: 8/25/2015).

3. *Savelyeva O. P.* Creative development of the child in graphic activities: tendencies and problems//Urgent problems of theoretical and applied researches: language, culture, mentality Materials of the international scientific and practical conference. Magnitogorsk state technical university named after G. I. Nosov. 2014. Pp.237-241.

4. *Khvorostov D. A.* Formation of professional competences at students of the directions of preparation “design” during development of design technologies//European Social Science Journal (The European journal of social sciences). 2014. No. 2 (41). Volume 1. Pp. 66 – 72.

5. *Khvorostov D. A.* Use of traditions of the Russian art in teaching of the environmental design // Materials of the international scientific and practical conference, Proceedings of the 4th International Academic Conference «Applied and Fundamental Studies». Hosted by the Publishing House «Science and Innovation Center», November 29–30, 2013, St. Louis, Missouri, USA.

6. *Khvorostov D. A.* Design of the educational developing environment of comprehensive school: monograph. Orel, FSBEI HE “Orel State University named after I.S. Turgenev”. 2016. 201 p.

7. *Khvorostov D. A.* Traditions and innovations in modern design teaching //the Bulletin of the Omsk state university. Humanitarian researches. Scientific magazine. 2015. No. 4 (8). Pp. 105 – 111.

УДК 796.013

UDC 796.013

ШАВЫРИНА С. В.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра прикладной физической культуры, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: shugurova76@gmail.com

ШЕВЛЯКОВ А.И.

доцент, кафедра прикладной физической культуры, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: shevl@orel.ru

МАКОВ И.В.

доцент, кафедра прикладной физической культуры, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: makov@orel.ru

SHAVYRINA S.V.

Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Department of applied physical culture, Orel State University named after I. S. Turgenev
E-mail: shugurova76@gmail.com

SHEVLYAKOV A.I.

Associate Professor, Department of applied physical culture, Orel State University named after I. S. Turgenev
E-mail: shevl@orel.ru

MACOV I.V.

Associate Professor, Department of applied physical culture, Orel State University named after I. S. Turgenev
E-mail: makov@orel.ru

СОСТОЯНИЕ ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ГРУППЫ СРЕДСТВАМИ ЛФК

THE STATE OF HEALTH OF THE STUDENTS OF SPECIAL MEDICAL GROUP BY MEANS OF THERAPEUTIC PHYSICAL TRAINING

Актуальность статьи обусловлена тем, что обучение в образовательных учреждениях выдвигают повышенные требования к здоровью детей и учащейся молодежи. Поэтому в системе образования, где в процессе обучения закладываются основы здоровья будущей нации, актуальность здоровья выходит на первый план. Разрешения данной проблемы мы видим в применении специальных лечебно-оздоровительных комплексов с учетом влияния физических упражнений на уровень здоровья студентов.

Ключевые слова: Дефицит двигательной активности, здоровье, студенты, состояние здоровья, оздоровительная физическая культура.

The urgency of article is caused by the fact that training in educational institutions put forward by increased requirements to health of children and studying youth. Therefore, in the education system where in the course of training the foundation for health of future nation are laid, the urgency of health comes into the forefront. We see the solution to this problem in application of special medical and improving complexes taking into account influence of physical exercises on level of health of students.

Keywords: Lack of physical activity, health, students, health condition, health-improving physical culture.

Одной из основных причин роста заболеваемости среди студентов является постепенное прогрессирование дефицита двигательной активности, обусловленное спецификой двигательных режимов в образовательных учреждениях на протяжении всего периода обучения, что отрицательно сказывается на состоянии их здоровья, уровня физического развития и двигательной подготовленности (Н.Б. Мирская, 2000; Бальсевич, В.К., 2006; Меньшикова, Г.В. 2008 и мн. др.) Тенденция ухудшения уровня здоровья подрастающего поколения наблюдается еще в школе. Установлено, что за период обучения в школе число абсолютно здоровых детей снижается в 4-5 раз, лишь 3% выпускников абсолютно здоровы. Эти данные подтверждают исследования отдельных авторов (Э.М. Казин, 1996; М.И. Лазутина, 1996; А.А. Баранов, 1999; Н.К. Барсукова, 2000; В.А. Вишневский, 2002; Н.Б. Мирская, 2000; Т.А. Титова 2007 и другие).

Приходится констатировать, что сами образовательные учреждения являются причиной роста числа некоторых заболеваний. По данным Российского детского фонда и специальных исследований РАМН, из-за непосильных нагрузок за год обучения в наших школах здоровье каждого ребенка ухудшается минимум в 5 раз. (Е. Ткачук, 2001).

Современные исследования указывают на то, что традиционный образовательный процесс имеет негативное влияние на состояние здоровья детей. За период обучения в школе число здоровых детей уменьшается в 4 раза. К окончанию школы у трети выпускников наблюдаются нарушения сердечно-сосудистой системы, число страдающих близорукостью увеличивается с 3% до 30%, нервно-психическими расстройствами с 15% до 40%, гастроэнтерологическими заболеваниями – в 3,8 раза. Число детей, состоящих на диспансерном уче-

те, в некоторых школах страны достигает 50% [1,2,3,4].

Наш педагогический опыт подтверждает, что все большее количество студентов 1 курса имеют низкий уровень физической подготовленности. К старшим курсам развитие физических качеств замедляется, что снижает физическую работоспособность, обуславливает увеличение неблагоприятных реакций сердечно-сосудистой системы на стандартные физические нагрузки. Это подтверждают полученные результаты проведенного нами опроса какими заболеваниями они болеют согласно заключениям врача (медицинская справка), среди студентов подготовительной и специально-медицинской групп. В опросе приняли участия студенты 1-3 курсов 4 факультетов ОГУ (экономического, филологического, художественно-графического, иностранного).

Анализ полученных данных свидетельствуют о росте отрицательной динамики ухудшение состояния здоровья на 2 курсе, в связи с увеличением количества студентов в подготовительной и специально-медицинской группах. Мы приводим данные, полученные проводимом нами опросе студентов 1-3 курсов подготовительной и специально-медицинской групп, имеющих отклонения в здоровье. Мы считаем, что главной причиной является гиподинамия — это низкая двигательная активность и ее отрицательные последствия. Мы приводим данные, полученные в процессе проведенного нами опроса. Участниками его были студенты ОГУ 1-3 курсов, освобожденные от физической культуры и специально-медицинских групп, имеющих отклонения в здоровье. Результаты предоставлены в табл.1. (приведенные данные на 1.12.2015 г.).

По полученным данным, представленным в таблице видно, что из 4-х участвовавших в опросе факультетов, 2 факультета (экономический, филологический)

кроме иностранного. Количество студентов с 1-го по 3 курс имеют тенденцию к ухудшению здоровья, так как увеличивается с курсом число студентов, относящихся к специально-медицинским группам по отношению к общему количеству студентов. На экономическом факультете на первом курсе 9 человек, на втором 36 чел. занимающихся в спецгруппе. Разница составила 27 чел. На филологическом факультете разница составила 2 человека. На факультете иностранных языков тенденция к ухудшению здоровья сохраняется. Данные художественно-графического факультета, являются исключением в отличие от других факультетов в нашем вузе. Ниже приведено процентное соотношение опроса студентов с 1 по 3 курс, имеющих заболевания.

Таблица 1.

Динамика ухудшение состояния здоровья студентов с 1 по 3 курс специально-медицинских групп и освобожденных от физической культуры

Факультеты	Курс	Количество студентов СМГ и освобожденных от физкультуры	Общее количество студентов на курсе
Экономический	1	9	103
	2	36	127
Филологический	1	10	34
	2	12	35
Иностранных языков	1	24	72
	2	27	71
	3	30	81
Художественно-графический	1	16	40
	2	7	56
	3	11	51

Таблица 2.

Процентное соотношение студентов, имеющих заболевания, в %

Название различных заболеваний	Количество студентов, имеющих заболевание % от общего количества занимающихся на курсе.									
	Экономический		Филологический		Иностранный			ХГФ		
	курс		курс		курс			курс		
	1	2	1	2	1	2	3	1	2	3
Болезни ССС	33%	30%	30%	33%	24%	34%	37%	24%	28%	27%
Миопия	11%	19%	40%	33%	28%	34%	33%	24%	28%	27%
Гастрит	-		10%	8%	4%	4%	3%	-	-	
Пиелонефрит	33 %	11%	10%	9%	12%	4%	10%	6%	-	
Сколиоз	-	25%	10,%	17%	20%	16%	14%	12%	14%	18%
Остеохондроз			—	—	4%	4%	3%	6%	-	
Другие болезни	23%	15%	—	—	8%	-	-	28%	30%	28%

Примечание:

Болезни ССС: к ним относятся: ВСД, Гипертония, ПНК, ННЦ, брадикардия, пролапс нейтрального клапана.

Другие болезни: щитовидная железа, артрит, УНЗД II, УНЗД II, ДУП, продольное плоскостопие, гинекологические заболевание, болезнь Шмидтера, гепатит.

Травмы: болезнь коленного сустава, артрит, частичный разрыв коленного сустава, мениск

Содержанием ЛФК являются средства физической культуры и их влияние на состояние здоровья. Известно, физические упражнения могут принести не только пользу, но и вред организму занимающегося, в связи с этим мы выделяем положительное и отрицательное влияния физических упражнений с учетом заболевания студентов.

Таблица 3.

Положительное и отрицательное влияния физических упражнений на организм занимающихся с выраженными патологическими отклонениями

Группы заболеваний	Упражнения, положительно влияющие на организм занимающихся	Противопоказанные упражнения
Сердечно-сосудистая система	ОРУ для всех мышечных групп из различных исходных положений; ходьба, дозированный бег и плавание, спокойная ходьба на лыжах	Упражнения с задержкой дыхания; натуживанием; резкое изменение темпа; длительное статическое напряжение
Зрение	ОРУ на развитие координации движений, формирование осанки, расслабление; упражнение с цветными предметами (мячи, кубики)	Прыжки, упражнение на перекладине (вис), упражнения с отягощением,
Почки	Упражнения, укрепляющие мышечный корсет, упражнения, улучшающие кровообращение в области поясничного отдела; упражнения на дыхание и расслабление	Прыжки, длительное плавание (не допускается переохлаждение тела)
Желудочно-кишечный тракт.	Углубленное дыхание в различных исходных положениях (лежа, сидя, стоя); чередования напряжения и расслабления мышц брюшного пресса при смене исходных положений стоя на четвереньках, лежа на спине, груди; плавание.	Ограничение прыжков и нагрузки мышц брюшного пресса
Нервно-психическая сфера	Упражнения, вызывающие процесс торможения (внезапная остановка, перемена положения тела); упражнение на ловкость быстроту реакции; прыжки с поворотами; круговые движения головой; упражнение со скакалкой, бег, дыхательные и упражнение на расслабление.	Упражнения, вызывающие перевозбуждение и перенапряжение; упражнения в равновесии на повышенной опоре; в соревновательных условиях (особенно на силу и ловкость)

Таким образом, полученные данные свидетельствуют о проявлении отрицательной динамики ухудшения состояния здоровья на 2 курсе, и об увеличении количества студентов в специально-медицинской группе. Наблюдается увеличение распространенных заболеваний на всех факультетах таких как: болезни ССС, зрения, гастрит, сколиоз, пиелонефрит. В связи с доминированием в сторону ухудшения выше перечисленных болезней. Мы предлагаем разработанные

нами примерные лечебно-оздоровительные комплексы упражнений по всем группам заболеваний. С целью укрепления здоровья, повышение уровня развития и физической подготовленности, профилактика прогрессирования распространенных заболеваний среди студентов с ослабленным здоровьем. В конечном итоге считаем, что существует много факторов, ухудшающих здоровье, и только один, укрепляющий его – это физическая культура.

Библиографический список

1. Астащенко О.И. Энциклопедия лечебных движений при различных заболеваниях. СПб.: 2009. 320 с
2. Бальсевич В.К. Здоровьеформирующая функция образования в Российской Федерации // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2006, №4 (6).
3. Дубровский В.И. Лечебная физическая культура: учебник для вузов. Москва, 2001. 355с
4. Маджуга А.Г. Формирование ценностного отношения учащихся к здоровью в процессе здоровьесберегающего образования в современной школе: Современные проблемы психологии развития и образования человека: сб. материалов междунар. науч.-практ. конф. СПб. 2009. С. 385–390.
5. Меньшикова Г.В. Лучшие дыхательные гимнастики для вашего здоровья: учебник. Москва, 2008. 61 с.
6. Николайчук Л.В., Николайчук Э.В. Лечение заболеваний органов дыхания: учебник. Москва, 2004. 288 с.

References

1. Astashenko, O.I. Encyclopedia of healing movements in various diseases. SPb.: 2009. 320p.
2. Balsevich V.K. Health-forming function of education in the Russian Federation // Physical culture: upbringing, education and training. 2006, №4 (6).
3. Dubrovsky V.I. Therapeutic physical culture: textbook for universities. Moscow, 2001. 355 p.
4. Majouga A.G. Formation of the value attitude of students to health in the process health-forming education in the modern school: the Modern problems of psychology of development and education: proceedings of the international scientific-practical conference, St. Petersburg. 2009. Pp. 385–390.
5. Menshikova G.V. The Best breathing exercises for your health: a textbook. Moscow, 2008. 61 p.
6. Nikolaichuk L.V., Nikolaychuk V.E. the Treatment of respiratory diseases: textbook. Moscow, 2004. 288 p.

ШАМАРИНА Е.В.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра начального, общего и среднего образования, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: SAXA9999@mail.ru

SHAMARINA E.V.

Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Department of pedagogy and psychology of primary, general and secondary education, Orel State University named after I.S. Turgenev
E-mail: SAXA9999@mail.ru

**МЕТОДИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ
НАВЫКА ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

**METHODICAL, PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL WAYS OF FORMING READING
SKILLS IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN**

В статье описываются психолого-педагогические и методические приемы для развития навыка чтения у младших школьников с трудностями при обучении. Даются задания по чтению в определенной последовательности. Они могут быть использованы при первоначальном обучении чтению детей и на индивидуальных занятиях с учащимися. Представленные практические материалы помогут обеспечить преемственность в деятельности специалистов разного профиля: учителя начальных классов и логопеда.

Ключевые слова: обучение грамоте, младшие школьники, имеющие стойкие трудности в обучении чтению, преемственность в обучении чтению.

The paper deals with psychological, pedagogical and methodical ways of teaching reading skills in young pupils with difficulties in learning. The tasks in reading are given in strict sequence. They can be used first in teaching at school and at the individual classes. Presented practical materials can help provide continuity of work of specialists of different kinds: primary school teacher and speech therapist.

Keywords: teaching reading and writing, primary school pupils with stable difficulties in reading, continuity of teaching reading skills.

Чтение – один из важнейших видов речевой деятельности, тесно связанный как с произношением, так и с пониманием речи. Умение читать включает в себя соотношение зрительного образа речевой единицы (слова, словосочетания, предложения) с ее слухоречедвигательным образом и последнего с его значением [1, с.144]. Основной единицей речи является слово. Слово включает, по крайней мере, две составные части: с одной стороны, оно обозначает предмет, заменяя его, выделяя в нем существенные признаки, а с другой – оно обозначает предмет, вводит в систему связей, в категорию предметов на основе обобщения его содержания [3, с.72]. Известно, что любые недостатки речи ограничивают общение ребёнка со сверстниками, могут привести к неуспеваемости по многим предметам, отрицательно влияя на формирование эмоционально-интеллектуальной сферы младшего школьника. Именно с этих позиций Выготский Л.С. и рассматривал речь как средство социального общения, основной функцией которой является коммуникативная.

Речь дает ребенку возможность вербализовать собственные чувства и переживания, помогает осуществлять саморегуляцию и контроль собственной деятельности. Чтение здесь служит основным проводником в информационной среде, в целом определяя его образова-

тельные возможности и успешность дальнейшей социальной адаптации. Оно входит в один из видов речевой деятельности – в письменную речь. Учащиеся, для того чтобы точно установить связь между видимой буквой и тем звуком, который она обозначает, должны уметь в устной речи дифференцировать акустико-артикуляционно сходные звуки (например, [б]-[п]), так как в противном случае такие дети не смогут самостоятельно образовывать слоги, далее читать слова, зная все гласные буквы. При целенаправленной работе по формированию навыка чтения, учащиеся обучают правильному, медленному, послоговому «проговариванию», потому что процессы «проговаривания» и письма при стойких трудностях в обучении практически не совпадают.

Так, ребенку нужно анализировать сходство и различие в написании элементов многих букв, например, «к» и «п». Такие исследователи, как Горецкий В.Г., Егоров Т.Г., Тикунова Л.И., Цветкова Л.С., выявили ряд условий, от которых будет зависеть развитие смысловой стороны чтения. Это отбор лексики, влияющей на степень овладения значением слов, овладение грамматическими представлениями языка для целостного понимания смысла предложения, знание временных отношений и умение определять их последовательность в тексте, что также является важнейшим инструмента-

рием понимания любого читаемого детьми материала [6, с.20]. Русская азбука – это первая книга, по которой учат детей читать, начиная с момента их поступления в школу, все содержание которой проверяется читаемыми текстами, словами и иллюстрациями. Импровизация игровых ситуаций, используемая здесь учителем, создает необходимые педагогические условия для изучения трудного языкового материала, поэтому важно помимо этого использовать задания проблемного характера. Часто у младшего школьника, имеющего трудности при чтении, речь фонетически правильно оформлена, но такой ребенок будет слабо дифференцировать многие согласные звуки. В связи с этим большая роль учителя и логопедом отводится работе по их выделению сначала обучения грамоте (Городилова В.И., Кудрявцева М.З.). Подобные и многократные задания необходимы для того, чтобы ребенок научился грамотно писать и уметь делать звуковой анализ слова при дальнейшем обучении, так как с помощью него формируется фонематический слух, что будет являться важной предпосылкой грамотного письма. Технической стороне чтения всегда уделялось значительное внимание. В связи с этим важно знать, с каким начальным навыком чтения ребенок поступил в первый класс. Такая диагностика всегда проводится логопедом с последующими рекомендациями для учителя. Итак, на первоначальном этапе обучения грамоте выделяются те дети, которым трудно дается и фонетический анализ слов. Графические ошибки, которые они допускают, обусловлены несформированностью фонетико-фонематической и лексико-грамматической сторон речи, когда дети ошибаются при анализе и синтезе звучащего слова и неправильно согласуют слова различных частей речи. Искусство обучения чтению здесь будет сводиться к тому, чтобы единицей чтения стал слог. В связи с этим при чтении слогов учитель может использовать следующий методический прием: с помощью закладки-окошечка медленно открыть не все слово, а постепенно каждый последующий слог, помогая детям соблюдать четкую последовательность звуков, составляющих читаемое слово. При дальнейшем обучении чтению ребенку предлагается зрительно разбить слово на слоги, а затем четко его произнести. Выделение последовательности звуков в словах всегда будет сопровождаться заданиями для развития слухового внимания и памяти, так как младшие школьники, имеющие грубые ошибки при чтении не могут самостоятельно определить линейную последовательность звуков в читаемом слове. Ведущая роль тут отводится многим психологическим приемам: дорисовать недостающую фигуру, определить лишний предмет, зачеркнуть букву.

Большое внимание на данном этапе обучения будет уделяться работе со схемами слов. Например:

Задание. Составь схемы слов и образуй трехсложные слова.

Лексика: кот,мышь,нож,роза,дуб,коза,зерно,ваза,перо.

Задание. Прослушать текст, выделить слова и построить самые основные словосочетания. Выявить основную мысль текста.

В лесу.

В лесу живут медведи, волки, зайцы, белки и лисы. Белка прыгает по веткам. Зайка сидит под кустом. Медведь делает берлогу и спит там всю зиму. Волк бродит по лесу голодный.

Лиса ловит зайцев и ворон.

Составить схему к последнему предложению.

В дальнейшем, учитывая эту особенность, уместно предложить задание на уровне связного текста, но при использовании графических схем.

Задание. Запиши с помощью схем следующие предложения.

Расцвела сирень. Уже рассвело. Над лесом солнце. Лиса съела цыпленка. На сухой скале расцвел цветик.

По мере выработки правильного навыка чтения слова предъявляются в более быстром темпе, продолжая фиксировать внимание младших школьников на значении отдельных грамматических категорий: звук, слог, слово и предложение. Перед чтением слов по слогам дети упражняются в разделении слов на слоги и звуки на слух. Выделение первого, второго и третьего слога в слове сопровождается их проговариванием. В связи с этим учитель должен использовать большой материал в виде предложений и стихов. Приведем примеры.

Задание. Соедини слоги так, чтобы получились названия животных.

ут	си	цы	ку	зы
вол	ли	ки	ко	ры
гу	ов	сы	по	ни

Для проверки задания: утки, волки, гуси, овцы, лисы, куры, козы, кони, пони.

Таким образом, происходит закрепление по чтению простейших слогов с элементами выразительного чтения стихов учителем. Тут же подбираются упражнения, направленные на развитие графических навыков – это различного рода штриховки, обводка плоскостных геометрических фигур, работа с рисованием недостающих частей предмета. Методические приемы обучения каллиграфическому письму Илюхиной В.А. «Письмо с открытыми правилами» также тут будут уместны. Они позволяют сформировать почерк ребенка, испытывающего трудности при восприятии читаемого материала.

Дети, имеющие трудности в овладении читаемым материалом при начале обучения грамоте, лишь начинают выделять речь как особую, новую для них действительность. Под руководством учителя они могут постепенно овладевать различными формами звукового анализа: вычленять отдельные звуки речи в начале, середине и в конце слова, так как последовательное выделение звуков и установление их точного места в слове является одной из ведущих задач при обучении чтению

детей. Такие задания по чтению лучше чередовать с письмом. Приведем пример.

Задание. Возьми ручку и листочек бумаги. Нарисуй крестик (X) и галочку (V). Крестик ты будешь рисовать, если услышишь звук [э] после мягкого согласного, а галочку, если звук [э] прозвучит после твердого согласного. Все значки пиши в строчку один за другим.

Лексический материал: этаж, эскалатор, свет, клей, женский, мелкий, левый, шерсть, петух, снег, цепь, лес, мел, прицеп.

Большое значение при обучении чтению имеет работа со слоговыми таблицами, так как без умения воспринимать слог нельзя научить младших школьников читать, если они лишь перебирают буквы и не научились сразу видеть слог. Например, перед каждым ребенком лежат слоговые таблицы, оформленные на индивидуальных карточках, которые дети будут читать поочередно. Таблицы могут быть оформлены по-разному: цветные сектора либо сектора таблицы, которые обозначены предметными картинками в зависимости от трудностей при чтении. Простейший вариант для чтения представим ниже в таблице.

Таблица 1.

АП	ОП	УП	ИП	ЫП	ПА	ПО	ПУ	ПЫ	ПИ
АТ	ОТ	УТ	ИТ	ЫТ	ТА	ТО	ТУ	ТЫ	ТИ
АХ	ОХ	УХ	ИХ	ЫХ	ХА	ХО	ХУ	ХЫ	ХИ
АС	ОС	УС	ИС	ЫС	ИС	СА	СО	СЫ	СИ

Далее слоговые таблицы нужно усложнить согласно программному материалу по чтению, а также рекомендациям, данным логопедом.

Следует учитывать, что линейная последовательность действий детей, находит свое отражение не только при формировании правильного навыка чтения, но и при сохранении в памяти содержания прочитанного. На данном этапе чтения дети уже знакомы со всеми гласными буквами, поэтому работа по формированию навыка правильного чтения может быть продолжена на уровне чтения слов. Лучше предлагать детям лексический материал, обозначенный в простых нераспространенных предложениях с использованием картинок. Таким образом, при помощи ряда подобных заданий, связанных с чтением по слоговым таблицам, научив анализировать закрытые, а затем и открытые слоги, усвоив грамматические категории звук, слог и слово, следует проводить работу по активному чтению усвоенных слов. И многие понятия, закрепленные в памяти младшего школьника ранее, будут включены в систему иных учебно-познавательных связей. Так, у ребенка может появиться интерес к предложенному читаемому материалу [4, с.17]. Приведем пример задания на уровне слов и предложений.

Задание. Прочитай. Выдели слова, а затем слоги.
Сок, сук, суп, псы, бо - бы, ба - ба, бо - ты, хо - бот, бо - ка, су - хо, со - ва, ком, Са - ша, со-вы, со - вок, вы - со - та, гу-си, гу-ба.

Далее мы рекомендуем задания на уровне самостоя-

тельного чтения детьми предложений вместе с развитием моторных навыков письма.

Задание. Прочитай написанные предложения.

Лод - казап - лы-ла в бо-ло-то. По - ни ка - тит ки - бит-ку. У ма-мы ка-туш-ка. Жук жуж - жит в са-ду. У Ка - ти са - по - ги.

Следует указать, что вышеуказанная деятельность сопровождается заданиями, направленными на дальнейшее развитие фонематического слуха и фонематического восприятия младших школьников. Например, при выполнении следующих заданий.

Задание. Ответь, кто быстрее, а кто медленнее? Ответь на вопрос к заданию.

Распредели слова к нарисованным картинкам: если звук [и] в начале слова отнеси его к самолету, если в конце к человечку, если в середине – к поезду.

Слова: избушка, изюм, иволга, бензин, камин, миг, колени, люди.

В словах: иволга, избушка, камин, люди определить количество слогов.

Таким образом, подводя итог сказанному, отметим, что при использовании системы практических заданий как непосредственно по выбранному учителем читаемому материалу, так и заданиям развивающего характера, можно сформировать действие контроля у детей при чтении, начиная с первого класса. В группе продленного дня следует устанавливать специальный «час чтения». Здесь важно учитывать исследования Божович Л.И., которая утверждает мысль, что учащиеся начальных классов интересуются всеми видами серьезной учебной деятельности. Их привлекают те задания, которые требуют известной детям интеллектуальной активности и умственного напряжения. Именно учебная деятельность, согласно Божович Л.И., может активизировать все психические процессы и формировать у учащихся индивидуальный читательский стиль деятельности, побуждая младших школьников к чтению все более сложного материала. При таком подходе ребенок может получить удовольствие от читаемого материала и осознать тот факт, что чтение нужно ему, а не взрослым[2, с.250].

Впоследствии использование учителем различных способов при обучении должно быть автоматическим и правильным. Это будет составлять практические «умения и навыки» по отношению к самому читаемому материалу. Одним из рациональных приемов при обучении чтению является использование большого познавательного материала, способствующего воспитанию культуры чтения и дальнейшего выбора книг младшими школьниками.

Библиографический список

1. Аксенова А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе. М.: Владос, 2000. 320 с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте (Психологическое исследование). М.: Просвещение, 1968. 315 с.
3. Глухов В.П. Основы психолингвистики. М.: АСТ, 2005. 351 с.
4. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника. М.: Педагогика, 1989. 224 с.
5. Назарова Л.К. Использование таблиц при обучении грамоте с учетом разной подготовленности первоклассников // Начальная школа. 1983. №9. С.16–19.
6. Русецкая М.Н. Нарушения чтения у младших школьников: анализ речевых и зрительных причин. СПб.: Каро, 2007. 192 с.

References

1. Aksenova A.K. Methods of teaching the Russian language in a special (correctional) school/ A.K. Aksenova. Moscow: Vldos, 2000. 320 p.
 2. Bozhovich L.I. Personality and its formation in childhood (Psychological research)/ L.I. Bozhovich. Moscow: Prosvyashenie, 1968. 315 p.
 3. Glukhov V.P. Basics of psycholinguistics/ V.P. Glukhov. Moscow: AST, 2005. 351 p.
 4. Menchinskaya N.A. Problems of teaching and mental development of a pupil/ N.A. Menchinskaya. Moscow: Pedagogika, 1989. 224 p.
 5. Nazarova L.K. Using tables in teaching literacy with regard to different degree of preparedness of first-graders// Nachalnaya shkola, 1983, №9. Pp. 16–19.
 6. Rusetskaya M.N. The youngsters' violations in reading: analysis of verbal and visual reasons/ M.N. Rusetskaya. Saint Petersburg: Karo, 2007. 192 p.
-

ЩЕДРОТКИНА С.В.

декан факультета экономики и права Аккредитованного образовательного частного учреждения высшего образования «Московский финансово-юридический университет МФЮА» (МФЮА)
E-mail: lambrador2@gmail.com

SCHEDROTKINA S.V.

Dean of the Faculty of Economics and Law accredited educational private institution of higher education "Moscow Financial and Law University MFYUA" (MFYUA)
E-mail: lambrador2@gmail.com

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БАКАЛАВРОВ ЭКОНОМИКИ

THE PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES IN PEDAGOGICAL ACTIVITY OF BACHELOR OF ECONOMICS

В статье анализируются образовательные программы подготовки бакалавров экономики, профессиональные компетенции в педагогической деятельности, которые формируются при педагогических условиях. Рассмотренные условия позволяют глубже осмыслить теоретические и методические основы образования обучающихся в вузе, корректировать проводимый образовательный процесс с целью его совершенствования, повышения качества образования и подготовки бакалавров.

Ключевые слова: педагогические условия, компетенции, требования к основным образовательным программам.

The article analyzes the educational training program for future bachelor of Economics, professional competence in teaching activities, which are formed in the pedagogical conditions. The above conditions allow us to more deeply understand the theoretical and methodological foundations of education of students in high school, adjust the educational process conducted with a view to its improvement, improve the quality of education and training of future undergraduate law.

Keywords: pedagogical conditions of competence requirements for basic education programs.

Федеральные государственные образовательные стандарты (далее – ФГОС) высшего образования (далее – ВО) в качестве обязательных требований к основным образовательным программам (далее – ООП) нового поколения определили [1, С.205-210]:

1. Ориентацию на результаты обучения, выраженные в форме компетенций.
2. Возможность модульного построения образовательного процесса.
3. Учет трудоемкости ООП и ее компонентов в зачетных единицах.

Компетенции выражают ожидаемые и измеряемые результаты обучения – конкретные достижения бакалавров (выпускников), которые определяют, что будет способен делать студент (выпускник) по завершении всей или части образовательной программы [2, С.118-127]. Компетенции – интегральная характеристика обучающегося, динамичная совокупность знаний, умений, навыков, способностей и личностных качеств, которую студент обязан продемонстрировать после завершения части или всей образовательной программы [3, С.32-37].

Компетенции формируются у обучающегося в процессе обучения, когда услышанное на лекции анализируется на семинарских занятиях, проверяется в ходе текущей аттестации, отрабатывается на практике и т. п. Таким образом, за формирование компетенций отве-

чают самые разные виды учебной работы [4, С.41-44]. Совокупность всех видов учебной работы, формирующая определенную компетенцию (или группу родственных компетенций), составляет *модуль* образовательной программы [5, С.46-49]. Вот почему ООП, нацеленные на формирование компетенций, имеют *модульную структуру*. Иными словами, они представляют собой не просто перечни теоретических дисциплин и практических курсов, но сопоставимые по объему группы *модулей* — имеющих внутреннюю логику частей, отвечающих за формирование той или иной компетенции или группы родственных компетенций. И, наконец, для того чтобы стало возможным соотносить объемы затрат на освоение отдельных *модулей* или целых учебных программ, реализуемых в разных образовательных учреждениях, вводится единая система учета в так называемых *кредитах* — на сегодня это ECTS – **Европейская система перевода и накопления кредитов** (European Credit Transfer System) [6, С. 59-62].

Подчеркнем: лишь одновременное *взаимосвязанное применение всех трех компонентов* (компетенции – модули – кредиты) делает образовательную программу, направленную на эффективное формирование профессиональных компетенций у бакалавров экономики, по настоящему инновационной и внутренне непротиворечивой [7, С. 137-140].

Целью ООП по направлению подготовки бакалавров экономики является развитие у студентов профессионально-значимых качеств, необходимых для осуществления профессиональной деятельности, а также формирование общекультурных и профессиональных компетенций в соответствии с требованиями ФГОС ВО.

Область профессиональной деятельности бакалавра экономики включает: разработку и реализацию правовых норм; обеспечение законности и правопорядка; правовое обучение и воспитание [8, С. 337-340].

Объектами профессиональной деятельности бакалавра экономики являются поведение хозяйствующих агентов, их затраты и результаты, функционирующие рынки, финансовые и информационные потоки, производственные процессы [9, С. 11-21].

Бакалавр экономики готовится к следующим видам профессиональной деятельности:

- расчетно-экономическая;
- аналитическая, научно-исследовательская;
- организационно-управленческая;
- педагогическая;
- учетная;
- расчетно-финансовая;
- банковская;
- страховая.

Реализация компетентностного подхода предусматривает широкое использование в учебном процессе способности использовать в преподавании экономических дисциплин в образовательных учреждениях различного уровня существующие программы и учебно-методические материалы; способность принять участие в совершенствовании и разработке учебно-методического обеспечения экономических дисциплин, а также формирование и развитие профессиональных навыков обучающихся [10, Орел, 2009]. В рамках учебных курсов должны быть предусмотрены встречи с представителями российских и зарубежных компаний, государственных и общественных организаций, мастер-классы экспертов и специалистов. В вузе необходимо формировать социокультурную среду, создать условия, необходимые для всестороннего развития личности [11, С. 319-323].

Таким образом, образовательное учреждение при реализации образовательной программы по направлению подготовки бакалавров экономики для выполнения поставленных целей, а именно: развитие у студентов профессионально значимых качеств, необходимых для осуществления профессиональной деятельности, а также формирование общекультурных и профессиональных компетенций, должно выполнять минимально-необходимые педагогические условия.

С позиций философии понятие «условие» отражает отношение предмета (явления) к окружающим явлениям, процессам. Сам предмет выступает как нечто обусловленное, а условия – как относительно внешнее предмету многообразие объективного мира [12, Москва, 2007]. Условие составляет обстановку, в которой то или

иное явление или процесс возникают, существуют и развиваются, которая может быть описана в терминах конкретной сферы жизнедеятельности [13, Москва, 2007].

Под педагогическими условиями мы понимаем взаимосвязанную совокупность факторов, принципов и различных воспитывающих мер, способствующих личностному росту обучающихся.

Осуществлению педагогической модели исследуемого процесса способствует создание педагогических условий [14, С.21-29].

Выделим основные педагогические условия, способствующие эффективному формированию профессиональных компетенций в педагогической деятельности у бакалавров экономики при реализации вузом ФГОС ВО:

1. проектирование экспериментальных программных документов (разработка паспорта и программы формирования профессиональных компетенций в педагогической деятельности (ПК-13), таблицы содержательно-логических связей учебных курсов, дисциплин, практик, входящих в ООП ВО, компетентностно-ориентированной учебной программы и учебного спецкурса «Профессиональная компетентность бакалавра экономики» для бакалавров второго курса экономического факультета, а также принятие участия в совершенствовании и разработке учебно-методического обеспечения экономических дисциплин [15, С.106-108];

2. способностью использовать в преподавании экономических дисциплин в образовательных учреждениях различного уровня, существующие программы и учебно-методические материалы (ПК-12); обеспечение единства теоретической и технологической подготовки будущих бакалавров экономики к формированию профессиональных компетенций в педагогической деятельности (разработка дидактических задач, содержания компетентностно-ориентированной учебной программы, использование активных форм обучения).

Решение вышеизложенной проблемы предусматривало последовательность и взаимообусловленность этапов формирования профессиональных компетенций в педагогической деятельности у бакалавров экономики. Процесс формирования предполагал систематическую, целенаправленную работу с бакалаврами экономики в профессиональном цикле (вариативная часть) – реализация учебного спецкурса на основе компетентностно-ориентированной учебной программы [16, С.48-53].

Исходя из того, что содержание профессиональной деятельности бакалавров экономики многомерно, мы предположили, что наиболее целесообразным подходом к формированию профессиональных компетенций в педагогической деятельности у бакалавров экономики будет разработка учебного спецкурса «Профессиональная компетентность бакалавра экономики» [17, С.282–284], который вошел в группу дисциплин вариативной части профессионального цикла на экономическом факультете негосударственного вуза [18, С.116-120].

Рассмотренные педагогические условия, направленные

ные на формирование профессиональных компетенций в педагогической деятельности у бакалавров экономики в условиях введения ФГОС ВО, на наш взгляд, позволяют не только глубже осмыслить теоретические и методические основы образования будущих экономистов в вузе

[19, Махачкала, 2000], но и корректировать проводимый образовательный процесс с целью его совершенствования и повышения качества образования и подготовки будущих бакалавров экономики.

Библиографический список

1. Гедулянова Н.С., Гедулянов М.Т. Наставничество как условие эффективного управления медицинскими организациями в области стоматологии // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2016. № 2(71). С. 205-210.
2. Гедулянова Н.С., Митяева А.М., Гедулянов М.Т. Развитие творческих способностей и качество подготовки выпускника вуза // Эко-потенциал. 2016. № 3(15). С.118-127.
3. Гедулянова Н.С., Гедулянов М.Т. Экономическая подготовка обучающихся: теории и технологии // Образование и общество. 2016. № 3(98). С. 32-37.
4. Гедулянова Н.С., Гедулянов М.Т. Ключевые концепты подготовки кадров по востребованным профессиям и специальностям // Эко-потенциал. 2015. № 4(12). С.41-44.
5. Гедулянова Н.С., Гедулянов М.Т. Качество образования – цель и результат инноваций // Эко-потенциал. 2015. № 3(11). С.46-49.
6. Гедулянова Н.С. Проблемы правового регулирования проведения контрольных (надзорных) мероприятий в отношении практик в вузе // Педагогическое образование и наука. 2015. № 4. С. 59-62.
7. Гедулянова Н.С. Регулирование отношений в образовательной организации в части вопросов подготовки практик // Эко-потенциал. 2015. № 3(11). С. 137-140.
8. Гедулянова Н.С., Гедулянов М.Т. Компетентностный подход в подготовке инженеров педагогов // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2013. № 4. С. 337-340.
9. Гедулянова Н.С., Горюева Л.В., Богданович Е.В. Рациональная модель системы наставничества как условие эффективного управления персоналом в российской организации // Образовательные ресурсы и технологии. 2013. № 2(3). С.11-21.
10. Мурадова Н.С. Экономика образовательного учреждения – инвестиции в будущее: монография Н.С. Мурадова; Российская Федерация, Федеральное агентство по образованию, ГОУ ВПО «Орловский гос. ун-т». Орел, 2009.
11. Мурадова Н.С. НИРС – инвестиции в будущее // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2009. № 3. С. 319-323.
12. Мурадова Н.С. Формирование социально-экономической культуры педагога в системе непрерывного педагогического образования: автореф. дис. на соиск. учен. степ. докт. педаг. наук / Московский педагогический государственный университет. Москва, 2007.
13. Мурадова Н.С. Формирование социально-экономической культуры педагога в системе непрерывного педагогического образования: дис. на соиск. учен. степ. докт. педаг. наук / Московский педагогический государственный университет. Москва, 2007.
14. Мурадова Н.С. Совершенствование социально-экономической подготовки педагога в системе повышения квалификации педагогических кадров // Инновации в образовании. 2007. № 3. С. 21-29.
15. Мурадова Н.С. Социально-экономическая подготовка обучающихся в процессе производственного обучения // Научные исследования в образовании. 2007. № 2. С. 106-108.
16. Мурадова Н.С. Правовое регулирование социально-экономической подготовки педагога в системе непрерывного педагогического образования // Право и образование. 2006. № 5. С. 48-53.
17. Мурадова Н.С. Непрерывное педагогическое образование как условие формирования социально-экономической культуры педагога // Вестник Белгородского университета кооперации, экономики и права. 2006. № 2. С. 282 – 284.
18. Мурадова Н.С. Формирование социально-экономической культуры личности студента // Вестник Белгородского университета кооперации, экономики и права. 2005. № 2. С. 258–259.
19. Мурадова Н.С. Совершенствование навыков делового общения у студентов высших учебных заведений как условие модернизации российского образования // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2003. Т.1 № 3. С. 116-120.
20. Мурадова Н.С. Семейный бизнес как фактор формирования предпринимательской активности детей (на материале Республики Дагестан): дис. на соиск. учен. степ. канд. педаг. наук / Дагестанский государственный университет. Махачкала, 2000.

References

1. Gedyulyanova N.S., Gedyulyanov M.T. Tutors hipasacondition for effective management of the Ministry of healthin the field of dentistry // Scientific notes of Oryol State University. Series 2016. Number 2 (71). Pp. 205-210.
2. Gedyulyanova N.S., Mitiaeva A.M., Gedyulyanov M.T. Development of creative abilities and the quality of the graduates training // Eco-potential. 2016. Number 3 (15). Pp.118-127.
3. Gedyulyanova N.S., Gedyulyanov M.T. Economic preparation of students: theory and technology // Education and Society. 2016. Number 3 (98). Pp. 32-37.
4. Gedyulyanova N.S., Gedyulyanov M.T. The key concepts of the training in demand occupations and professions // Eco-potential 2015. Number.4 (12). Pp.41-44.
5. Gedyulyanova N.S., Gedyulyanov M.T. The quality of education - the purpose and the result of innovations // Eco-potential. 2015. Number 3 (11). Pp. 46-49.

6. *Gedulyanova N.S.* The problems of the legal regulation of the control (supervisory) activities in the relation of practice in high school // *Teacher Education and Science*. 2015. Number 4. Pp. 59-62.
 7. *Gedulyanova N.S.* The relation of the educational organization in terms of the issues of training practices // *Eco-potential*. 2015. Number 3 (11). Pp. 137-140.
 8. *Gedulyanova N.S., Gedulyanov M.T.* The competence approach in the training of the engineers teachers // *Scientific notes of Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences*. 2013. Number 4. Pp. 337-340.
 9. *Gedulyanova N.S., Gorovaya L.V.* Bogdanovich E.V. The rational model of mentoring system as a condition for effective personnel management in the Russian organization // *Educational resources and technology* 2013. Number 2 (3). Pp.11-21.
 10. *Muradova N.S.* The economy of the educational institution - investment in the future / monograph NS Muradova; Russian Federation, Federal Agency for Education, SEI HPE "Orel State. Univ. "Orel, 2009.
 11. *Muradova N.S.* NIRS - investments in the future // *Scientific notes of Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences*. 2009. Number 3. Pp. 319-323.
 12. *Muradova N.S.* The formation of the social-economic culture of the teacher in system of a continuous pedagogical education / The synopsis of thesis for the degree of Doctor of Pedagogical Sciences / Moscow State Pedagogical University. Moscow, 2007.
 13. *Muradova N.S.* The formation of the teacher's social-economic culture in the system of a continuous pedagogical education / Thesis for the degree of Doctor of Pedagogical Sciences / Moscow State Pedagogical University. Moscow, 2007.
 14. *Muradova N.S.* Improving the socio-economic training of the teacher in system of improvement of professional skill of pedagogical shots // *Innovations in Education*. 2007. № 3. Pp. 21-29.
 15. *Muradova N.S.* Social-economic training of the students in the course of vocational training // *Scientific research in education*. 2007. Number № 2. Pp. 106-108.
 16. *Muradova N.S.* The legal regulation of social and economic preparation of the teacher in system of a continuous pedagogical education // *Law and Education*. 2006. Number № 5. Pp. 48-53.
 17. *Muradova N.S.* The continuous teaching training as a condition of the formation of economic and social culture of the teacher // *Herald of Belgorod University of Cooperation, Economics and Law*. 2006. Number № 2. Pp. 282 - 284.
 18. *Muradova N.S.* Formation of the socio-economic culture of the student's personality // *Herald of Belgorod University of Cooperation, Economics and Law*. 2005. № 2. Pp. 258-259.
 19. *Muradova N.S.* The improving of business communication skills of the students of higher education schools as a condition of modernization of Russian education // *Psychological-Pedagogical Gaudeamus magazine*. 2003. Vol.1 Number 3. Pp. 116-120.
 20. *Muradova N.S.* The family business as a factor of children's business activity (on the Republic of Dagestan) / The dissertation for the degree of candidate of pedagogical sciences / Dagestan State University. Makhachkala, 2000.
-
-

ЯКОВЛЕВА Ю.М.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра
английской филологии, Орловский государственный
университет имени И.С. Тургенева
E-mail: julia_for_friends@rambler.ru

YAKOVLEVA Y.M.

Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Department
of English philology, Orel State University named after
I.S. Turgenev
E-mail: julia_for_friends@rambler.ru

РЕЧЕВЫЕ ФУНКЦИИ УЧИТЕЛЯ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

FOREIGN LANGUAGE TEACHER'S SPEECH FUNCTIONS

В статье рассматриваются функции учителя, которые должны получить вербальную реализацию на уроке иностранного языка. Проведенный автором анализ работ по исследованию данной проблематики свидетельствует об отсутствии исчерпывающего перечня функций, который может быть положен в основу работы над развитием эффективной дидактической речи у будущих учителей иностранного языка.

Ключевые слова: дидактическая речь, профессионально-коммуникативные умения, урок, функции, педагогические общение.

The article presents foreign language teacher's functions that have to be verbalized in class. The analysis of papers on this methodological problem demonstrates the necessity of an exhaustive list of language functions related to classroom management that can be useful in the preparation of syllabuses aimed at teaching classroom competence to future foreign language teachers.

Keywords: classroom discourse, professional communicative skills, lesson, functions, teacher/student communication.

Учитель – субъект учебно-воспитательного процесса. На уроке иностранного языка он выступает в целом ряде ипостасей (наставник, источник информации, помощник, наблюдатель, контролёр, организатор и участник общения, диагност) и выполняет большое количество функций. Учитель иностранного языка инструктирует и даёт задания учащимся, направляя их деятельность на уроке; задаёт вопросы, в том числе дополнительные уточняющие и наводящие вопросы, стимулирующие развёрнутые ответы учащихся; даёт разного рода объяснения (объясняет значение слов, допущенные ошибки, содержание этапов работы над проектом); исправляет допущенные ошибки и проводит их профилактику; даёт советы и рекомендации; контролирует учебный процесс (выполнение заданий, поведение учащихся); подсказывает новые идеи или забытое слово; развёрнуто повествует (рассказ, сказка, реально произошедшее событие, личный опыт) и делится впечатлениями; приветствует учащихся и прощается с ними; подбадривает и мотивирует учащихся; обращается к учащимся с просьбами (принести мел, вытереть с доски, открыть окно); оценивает и аттестует учащихся. Это далеко не полный список речевых действий, совершаемых учителем на каждом уроке иностранного языка. Мы полагаем, что вербализация всех перечисленных функций должна осуществляться учителем на иностранном языке, что способствует созданию аутентичной языковой среды и максимизации обучающих возможностей урока.

В языковых педагогических вузах и на факультетах иностранных языков уделяется недостаточно внимания обучению дидактической речи и основам педагогиче-

ского общения. В результате, как отмечает В.Д. Аракин, даже студенты, хорошо владеющие английским языком как средством общения, испытывают большие затруднения, применяя его как средство обучения [1]. С.Я. Ромашина специально изучала вопросы общения учителя с учащимися на уроках иностранного языка. По её свидетельству, студенты даже выпускных курсов были не готовы к тому, чтобы осуществлять педагогическое общение, а именно аутентично и вариативно стимулировать, контролировать, организовывать деятельность учащихся на уроке, а также реагировать на их речевое поведение [1]. К сожалению, не только начинающие, но и опытные учителя редко говорят с учащимися на иностранном языке, прибегая к помощи родного. Согласно исследованию Е.Г. Оршанской 78% учителей иностранного языка не стремятся к совершенствованию и повышению эффективности своего речевого поведения на уроке [3, с. 133].

Для того чтобы дидактическая речь и речевое поведение учителя иностранного языка стали объектами целенаправленной работы при подготовке будущих учителей иностранного языка или в рамках курсов повышения квалификации, необходимо создать наиболее полную и детальную номенклатуру речевых функций учителя на уроке иностранного языка. Как и в реальном акте общения на уроке в процессе взаимодействия учителя с классом все функции переплетаются, но на разных этапах урока в зависимости от дидактической цели может доминировать одна из них. Обобщенная классификация необходима для построения програм-

мы как отдельного теоретико-практического спецкурса, направленного на формирование, развитие и совершенствование профессиональной коммуникативной компетенции учителя и навыков педагогического общения, так и тренировки выражений, сгруппированных по функциям на занятиях практического курса иностранного языка со студентами педагогического профиля.

В зарубежных и отечественных методических исследованиях уже предпринимались попытки выделить речевые функции учителя иностранного языка и сгруппировать в соответствии с ними образцы речевых высказываний.

Одно из таких исследований принадлежит Г. Хьюз [7]. Автор выделяет четыре крупных блока речевых функций, названных организация, запрос, объяснение и взаимодействие, которые затем дифференцируются (табл. 1). Так, внутри речевых функций, связанных с организационными вопросами, она выделяет: инструкции и указания по выполнению учебных действий; планирование хода урока и расположение заданий/этапов в нужной последовательности; контроль. Второй блок включает умения задавать вопросы и вербально реагировать на ответы учащихся, направлять их мыслительную деятельность. Третий блок, «объяснение», делится на метаязык (с помощью которого учитель даёт письменные или устные инструкции по выполнению упражнений, просит учащихся выполнить перевод, перифраз, краткое изложение) и справочный материал (позволяет учителю сообщать учащимся дополнительную фактическую информацию, комментировать картинки, слайды или фильмы). Речевые функции, объединенные под названием «взаимодействие», подразделяются на эмоциональный настрой (связаны с выражением учителем широкого диапазона чувств и эмоций, диктуемых ситуациями на уроке) и формальные речевые действия (приветствие, прощание, извинения, поздравления).

Таблица 1.

Классификация речевых функций учителя
английского языка по Г. Хьюз

Речевые функции, относящиеся к:								
организации			запросу		объяснению		взаимодействию	
инструкции	планирование	контроль	вопросы	обратная связь	метаязык	дополнительная информация	эмоции	социальный ритуал

Подход Г. Хьюз ценен тем, что в нём подробно рассмотрены, обобщены и сгруппированы речевые функции учителя иностранного языка, обеспечивающие достижение указанных автором целей, приведены примеры конкретных выражений. Речевые функции описаны в терминах компетенций, т.е. того, что учитель должен уметь вербально выразить на уроке. Мы полагаем, что предложенная классификация, однако, не лишена противоречий. Функции, названные Г. Хьюз «запросом», на наш взгляд, должны быть отнесены к блоку «взаимодей-

ствие», так как благодаря вопросам и ответной реакции на уроке главным образом и реализуется речевое взаимодействие учителя и учащихся, осуществляется учебный диалог. Метаязык, как составляющая блока «объяснение», раскрывается как «устные и письменные инструкции к упражнениям» и, следовательно, должен являться частью раздела «инструкции». Метаязык предполагает использование английского языка при объяснении нового языкового материала, описании языкового явления, коррекции и профилактике разного рода ошибок (грамматических, лексических, фонетических, пунктуационных, орфографических и социокультурных).

М.В. Чернышова выделяет четыре речевые функции: стимулирующую, реагирующую, контролирующую и организующую [6, с.25-26]. Данная классификация также представляет интерес (табл. 2). Стимулирующая функция реализует принцип диалогизма, обеспечивает речевое взаимодействие учителя и учащихся на уроке. Реагирующая функция, раскрываемая автором в большей степени как корригирующая, способствует созданию благоприятной атмосферы на занятии, повышению мотивации к изучению языка. Тем не менее представленная классификация не кажется нам окончательной. В ней не представлены функции, обеспечивающие образовательный и познавательный потенциал урока как таковой, т.е. сообщения учителя (объяснение, рассказ, комментирование), облеченные в речевую форму и соответствующие целям и особенностям содержания. Не отражена в подходе и функция, необходимая для установления и поддержания контакта между учителем и учащимися (приветствие, прощание, этикетные выражения), а также выражение различных эмоциональных состояний.

Таблица 2.

Классификация речевых функций учителя
английского языка по М.В. Чернышовой

Стимулирующая	умение вовлекать учащихся в иноязычное общение, стимулировать их речемыслительную деятельность;
Реагирующая	умение исправлять и оценивать высказывания учащихся, избегая категоричных высказываний и выражая поддержку и одобрение;
Контролирующая	умение осуществлять контроль понимания инструкций, заданий, учебного материала, правильности выполнения упражнений и т.д.;
Организующая	умение организовать формы взаимодействия учащихся на уроке, регулировать порядок и дисциплину в классе, обеспечивать готовность к предстоящей работе.

М.В. Чернышова отмечает также, что образцы речевых высказываний можно классифицировать в зависимости от формируемых на уроке умений в про-

дуктивных и рецептивных видах речевой деятельности.

Эта позиция близка Г.М. Фроловой, которая указывает на то, что организация любой деятельности на уроке, а также даваемые учителем инструкции к выполнению задания состоят из трёх частей:

- ознакомление с темой и объяснение цели упражнения;
- объяснение (в отдельных случаях демонстрация или репетиция) того, что должны сделать учащиеся;
- проверка понимания инструкций и сигнал к началу выполнения задания [5, с. 49].

Автор даёт списки примерных фраз и выражений для вербализации указанных задач. Отдельно приводятся выражения под рубриками «Завершение задания», «Предложение помощи» и «Установление последовательности».

Мы полагаем, что такая классификация не может являться самостоятельной и исчерпывающей и представляет собой отдельную составляющую, входящую в организующую речевую функцию, так как позволяет учителю подготовить и осуществить обучение различным видам речевой деятельности.

Е.Г. Оршанская представляет речевую деятельность учителя в виде пяти взаимосвязанных компонентов: контактоустанавливающего, организующего, объясняющего, стимулирующего и оценивающего (табл. 3).

Данный подход представляется нам наименее противоречивым по содержанию [3, с.129-130]. Автор уделяет внимание разнообразным неречевым компонентам, повышающим эффективность педагогической деятельности (использование учителем условных знаков, жестов, определенных поступков, средств выразительности). Очевидно, что полноценное общение невозможно без невербальных форм выражения. Е.И. Пассов отмечает, что учитель иностранного языка должен владеть и невербальными средствами общения, к которым относят паралингвистические, экстралингвистические, кинесические, такесические, проксемические. Благодаря им учитель может регулировать и оценивать работу учащихся, экономить время; создавать положительный тонус общения, устанавливать и сохранять контакт; влиять на речевую активность учащихся и способствовать запоминанию речевого материала [4, с. 14]. Работе над невербальным компонентом педагогического общения также должно уделяться внимание при подготовке будущих учителей иностранного языка.

Речевой деятельности учителя и её педагогическим функциям уделяется внимание в педагоге и ди-

дактике, науках базисных для методики преподавания иностранных языков (работы А.Н. Ксенофоновой, М.И. Кавдангалиевой, Г.И. Шукиной). Функциями дидактической речи, которые с наибольшей частотой проявляются на уроке, являются: 1) познавательная (изложение учебного материала, повествование, объяснение, размышление); 2) коммуникативная (создание благоприятного педагогического общения, побуждение к диалогу); 3) эмоциональная (создание ситуаций сопереживания, внутренняя рефлексия самого учителя, активизация эмоционально-чувственной сферы учащихся); 4) фатическая (является частным проявлением коммуникативной функции и заключается в установлении контакта с классом, отдельным учащимся); 5) регулятивная функция (регулирование деятельности и поведения учащихся, обеспечение дисциплины, определение последовательности действий, чередовании видов деятельности) [2]. В рамках данного подхода педагогические функции речевой деятельности выявлялись на основе анализа функций языка и речи, без учёта специфики иностранного языка как предмета (отсутствие корректирующей, контролирующей и стимулирующей речевое взаимодействие функций).

Обобщая рассмотренные нами подходы к выделению, разграничению и составлению конечного перечня речевых функций учителя иностранного языка на уроке, можно сделать следующие выводы:

1. несмотря на терминологические различия, неоднозначность в выделении и разграничении отдельных функций, отечественные и зарубежные методисты и педагоги указывают на важность проблемы и недостаточное внимание к исследованию речевой деятельности учителя иностранного языка и её педагогических функций;

2. на данный момент не существует исчерпывающей номенклатуры функций необходимой для группировки и последующей тренировки аутентичных образцов дидактической речи;

3. компетентное владение учителем дидактической речью в её различных функциях способно обеспечить достижение образовательных целей через осуществление ситуаций учебного диалога учителя и учащегося на уроке.

В заключение ещё раз подчеркнем, что достижение целей обучения во многом зависит от речевого оформления урока. Речевая реализация функций возможна только при целенаправленной работе над развитием коммуникативных умений в условиях профессиональной подготовки учителей иностранного языка.

Таблица 3.

Компоненты речевой деятельности учителя иностранного языка по Е.Г. Оршанской

Контактоустанавливающий	установление и поддержание контакта с учащимися в различных режимах;
Организирующий	создание условий для осуществления учебной иноязычно-речевой деятельности;
Объясняющий	использование адекватных речевых приёмов и средств для введения нового учебного материала и его усвоения;
Стимулирующий	побуждение учащихся к активным речевым действиям, выполнению заданий и соблюдению дисциплины;
Оценивающий	констатация правильности или неправильности учебных действий учащихся, степень успешности выполнения, выражение отношения и аргументация выставляемых оценок.

Библиографический список

1. Аракин В.Д., Кириллова Е.П., Соколова М.А. и др. Методика работы над практическим курсом английского языка. М.: Высшая школа, 1984.
2. Кавдангалиева М. И. Педагогические функции речевой деятельности учителя: на материале гуманитарных предметов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 1999.
3. Оршанская Е.Г. Модели речевого поведения учителя иностранного языка. Сибирский педагогический журнал, 2011. №1. С.127-134.
4. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1991.
5. Фролова Г.М. Structuring lesson content and giving instructions. Английский язык в школе, 2012. № 2(38). С. 49-52.
6. Чернышова М.В. Иноязычные профессионально-коммуникативные умения как компонент профессиональной компетентности учителя иностранного языка (на примере английского языка). Английский язык в школе, 2012. №2 (38). С. 23-27.
7. Hughes G.S. A Handbook of Classroom English. Oxford: Oxford University Press, 1989.

References

1. Arakin V.D., Kirillova E.P., Sokolova M.A. et al. Methodology of work during the practical course of the English language: methodological reference book. M.: Vysshaya shkola, 1984.
 2. Kavdangalieva M.I. Pedagogic functions of teacher's speech activity: On the basis of the liberal arts: candidate of pedagogical sciences' dissertation abstract. St.Petersburg.: RSPU named after A.I. Herzen, 1999.
 3. Orshanskaya E.G. Models of speech behaviour of a foreign language teacher. Pedagogical Journal of Siberia, 2011. № 1. Pp.127-134.
 4. Passov E.I. Communicative approach to teaching speaking a foreign language. M.: Prosveshchenie, 1991.
 5. Frolova G.M. Structuring lesson content and giving instructions. The English language at school 2012. № 2(38). Pp.49-52.
 6. Chernyshova M.V. Foreign language professional communicative skills as a part of foreign language teacher's professional competence (on the basis of English). The English language at school 2012. № 2(38). Pp. 23-27.
 7. Hughes G.S. A Handbook of Classroom English. Oxford: Oxford University Press, 1989.
-

УДК 881.161.1'373 (072.3) + 811.111'373 (072.3)

UDC 881.161.1'373 (072.3) + 811.111'373 (072.3)

ЯКОВЛЕВА Ю.М.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра английской филологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: julia_for_friends@rambler.ru

YAKOVLEVA Y.M.

Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Department of English philology, Orel State University named after I.S. Turgenev
E-mail: julia_for_friends@rambler.ru

**ПУТИ РЕАЛИЗАЦИИ ЦЕЛОСТНОГО ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ПРИМЕРЕ
ИЗУЧЕНИЯ ЛЕКСИКИ И ФРАЗЕОЛОГИИ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ**

**WAYS OF IMPLEMENTING INTEGRAL PHILOLOGICAL EDUCATION USING THE EXAMPLE
OF STUDYING LEXIS AND PHRASEOLOGY OF ENGLISH AND RUSSIAN**

Модернизация системы филологического образования требует поиска путей межпредметной интеграции между предметами «Русский язык» и «Английский язык». Изучение номинативных систем языков представляет для этого широкие возможности. В статье предлагаются специально разработанные упражнения и дидактические материалы по отдельным темам для организации занятий спецкурсов или факультативов.

Ключевые слова: филологическое образование, развивающее обучение, интеграция, межпредметные связи, лексика, фразеология.

The innovation of philological education requires finding ways of cross-curricular integration between two school subjects – Russian and English. Teaching the nominative systems of these languages abounds in opportunities for it. The article presents the necessary exercises and didactic materials on several topics for lessons offered as special courses or optional subjects at schools.

Keywords: philological education, developmental instruction, integration, cross-curricular links, lexis, phraseology.

Изучение родного и иностранного языка в школе преследует сходные цели, состоящие в коммуникативном и образовательно-воспитательном развитии школьника. Предметы русский язык, иностранный язык (первый и второй) наряду с литературой представляют собой единый филологический блок, закладывающий основу целостного языкового образования. Это означает, что каждый из перечисленных предметов изучается не только в русле своей логики, со своим содержанием, системой организации и усвоения учебного материала, но должен также реализовывать единые для предметов языкового цикла цели, задачи и подходы.

Одним из способов обновления и усовершенствования содержания школьного филологического образования, средством повышения общеобразовательной и общекультурной компетенции учащегося является педагогическая интеграция учебных предметов родной и иностранный язык, направленная на расширение и углубление знаний, их превращение в целостную систему к концу обучения в школе. Как отмечал К. Д. Ушинский, «только система, конечно, разумная, выходящая из самой сущности предметов дает нам полную власть над нашими знаниями. Голова, наполненная отрывочными, бессвязными знаниями, похожа на кладовую, в которой всё в беспорядке и где сам хозяин ничего не отыщет» [4, с. 346-365]. Принцип системности обучения предполагает ориентацию на создание целостного представления о строении и функционировании системы языка и ком-

муникации, для чего возможна интеграция определённых частей курсов отдельных языковых предметов и их комплексное изучение. По мнению С.Г. Тер-Минасовой, преподавание иностранных языков в России должно быть основано на сопоставлении с родным языком и культурой и, следовательно, тесно связано с русистикой, что является важнейшим условием оптимизации и развития преподавания иностранных языков, русского языка и русского как иностранного [3, с.34]. Предпосылки и конкретные пути формирования единого филологического образовательного пространства в школе, а также уровни взаимосвязей и интеграции дисциплин языкового блока намечены в работах отечественных методистов (А.А. Лентьева, Н.М. Шанского, Л.В. Щербы, А.Д. Дейкиной, Е.А. Ленской, Е.Д. Розановой, О.Е. Дроздовой, Н.А. Нефедовой, М.Т. Баранова).

Наибольшим потенциалом для реализации межпредметных интегративных связей обладает, на наш взгляд, лексический уровень языка, так как именно здесь наиболее ярко проявляется своеобразие языков и появляется возможность наглядно продемонстрировать это учащимся. Ещё В.Г. Белинский указывал на то, что «борьба между духом двух различных языков, сравнение средств того и другого для выражения одной и той же мысли, всегдашнее усилие найти в своём языке фразу, вполне соответствующую фразе иностранного языка: это всего лучше развивает перо ученика и, кроме того, всего лучше заставит его вникать в дух родного

языка» [2, с. 68].

Знания о слове как универсальной единице языка, его свойствах и функциях, системной организации лексики, её основных единицах и их функционировании являются базовыми в школьном курсе русского языка. Однако работу по изучению данного материала не следует ограничивать только рамками предмета русский язык, а использовать межпредметные связи русского и английского языков. Наличие общих целей обучения (формирование и развитие языковой и коммуникативной компетенций), содержания (универсальные лексические понятия и явления в системах двух языков, общелингвистический понятийный аппарат, необходимость совершенствования лексико-фразеологических умений и навыков) составляют базу для изучения лексико-фразеологических систем двух языков в рамках интеграции учебных дисциплин «Русский язык» и «Английский язык». Благодаря такой интеграции становится возможным решение целого ряда важных лингводидактических задач, связанных с реализацией развивающего обучения, формированием общелингвистической компетенции школьников, развитием у них «чувства языка», языковой культуры, совершенствованием коммуникативной компетенции в отдельных видах речевой деятельности, воспитанием толерантности, национального самосознания и патриотизма. Подобный подход в целом позволяет «сделать обучение русскому языку более интересным, занимательным, стимулировать интерес к систематическому изучению родного языка, иностранных языков и лингвистики как науки» [5, с.7-8].

Практическая реализация намеченных целей возможна в рамках междисциплинарных спецкурсов, факультативов и элективов, работа которых невозможна без тщательного отбора содержания: текстов, тем, проблем и предметов речи, действий учащихся с единицами языка и речи. В рамках данной статьи мы предлагаем специально разработанные упражнения и дидактические материалы по темам «Слово языка как отражение истории и быта его носителей», «Заимствования из английского языка (лексика и фразеология)», «Неологизмы английского происхождения как средство наименования новых реалий».

При изучении данных тем учащиеся впервые сталкиваются с новым способом обозначения понятий, известных им из прошлого опыта и закреплённых родным языком, знакомятся с новыми способами членения иностранным языком окружающей действительности, что стимулирует более всестороннее и глубокое осмысление изучаемых лексических единиц в их процессе сравнения с эквивалентными единицами родного языка. Сравнивая русское слово и его иностранный синоним можно указать на сходства и различия, которые возможны в принципах наименования одних и тех же предметов, явлений, действий, на большую национально маркированную часть русской лексики – при значительном количестве интернационализмов [5, с.5-6]. Предлагаемые задания помогают учащимся задуматься над причинами стремительных изменений в словарном

составе языка, появлением в нём большого количества иноязычных слов английского происхождения, сделать самостоятельные обобщения. Работа над темами направлена на развитие языковых способностей учащихся, общеучебных умений и интереса к глубокому познанию языка и культуры.

ТЕМА «СЛОВО ЯЗЫКА КАК ОТРАЖЕНИЕ ИСТОРИИ И БЫТА ЕГО НОСИТЕЛЕЙ»

Выразительно прочитайте текст, ответьте на вопросы теста. Кратко перескажите текст. Выберите из текста предложение, которое лучше всего отражает его основную мысль.

В СЛОВАХ ДРОБИТСЯ МИР ВЕЩЕЙ...

Несовпадения между языками в обозначении самых обычных предметов и их частей – явление достаточно распространенное. Причины его разнообразны и коренятся в различиях материальной, культурной и языковой жизни народов.

Например, в языках некоторых северных народов существует множество названий для снега: падающий снег называется одним словом, лежащий – другим, а слежавшийся, плотный – третьим. Многообразие названий легко объяснить: снег занимает в жизни северных народов большое место, его количество, состояние в разные периоды зимы, его перемещение очень важны. Например, по плотному снегу удобнее передвигаться (на собаках, оленях, пешком), чем по пушистому; в слежавшемся снегу можно делать укрытия, его легко нарезать блоками.

Естественное, что в языках народов, для которых снег не так важен, столь детальные обозначения не нужны. А у народов (например, африканских), которые вообще не знают, что такое снег, даже общее обозначение снега отсутствует. Если всё-таки требуется о нём сказать, либо прибегают к громоздким описательным выражениям вроде белое, похожее на сахар вещество, которое падает с неба в холодное время года, либо так и пишут снег, но без разъясняющего комментария в этом случае не обойтись.

Получается, что носители разных языков по-разному членят окружающий мир на части и фрагменты, которые получают самостоятельные названия. Такое членение часто зависит от того, насколько важны эти фрагменты для данного народа, какую роль он играют в хозяйственной, да и просто в повседневной жизни.

Приведем примеры того, в чем отражаются различия, присущие разным языкам при обозначении мира вещей. Часть ноги, составляющая ступню, по-английски называется foot, а часть от ступни и выше – leg. И футбол называется football, а не legball: играют в мяч частью ноги, которая называется foot, а не leg.

Скорее всего, foot и leg различались по смыслу изначально. В слове foot заложена идея низа, основы (что, кстати, отражено в одном из значений этого слова: «основа», «основание», «подножие»; сравните: русские ступня или стопа). Слово же leg связано с идеей протяженности: так называется не только «часть ноги от ступни до бедра», но также «этап», «часть пути», «сто-

рона треугольника», «отрезок ломаной линии», «ветвь электрической цепи».

Различаются в английском также слова hand «кисть руки» и arm «часть руки до плеча». Hand изначально связано с идеей «брать», «держат», «сжимать (рукой)», отсюда и обороты типа to hold somebody's hand «держат кого-либо за руку», to lead somebody by the hand «вести кого-либо за руку». Русские фразеологические обороты «взять в свои руки», «держат кого-либо в руках (т.е. в повиновении)» переводятся с помощью слова hand. А в слове arm заложена идея протяженности в одном измерении, которая проявляется, например, в таких значениях этого слова, как «рукав», «спица колеса», «стрела крана».

Каждый народ по-своему смотрит на окружающую действительность, и его взгляд обязательно находит воплощение в наименованиях, которые не всегда имеют точные соответствия в других языках [6, с. 335].

ТЕСТ

1. Языки отличаются друг от друга в обозначении предметов и явлений, потому что:

- их носители живут в странах с разным климатом;
- в словах языков находят отражение различия в условиях жизни и культуре народов;
- носители одного языка редко контактируют с носителями других языков;
- у каждого народа своя окружающая действительность.

2. Если в языке отсутствует слово для обозначения того или иного явления, то:

- при необходимости люди используют слово другого языка;
- при необходимости люди используют описательные обороты для его обозначения;
- люди, которые говорят на этом языке, безграмотны;
- люди придумывают свои собственные слова для его обозначения.

3. В тексте приводятся примеры того, что в русском и английском языке:

- есть много общего;
- больше отличий, чем общих черт;
- есть случаи, когда одному русскому слову соответствует два английских;
- есть случаи, когда одному английскому слову соответствует два русских.

Слово в одном языке может иметь или не иметь эквивалент (равноценное слово, которое может заменить его) в другом. Иногда слову одного языка соответствуют два или более слов другого языка. Так нескольким словам русского языка соответствует одно английское слово, а нескольким словам английского языка соответствует одно русское.

Каким английским словам соответствуют данные пары русских слов?

1. земляника, клубника	A marry
2. мыть, стирать	B poem
3. голубой, синий	C story

4. жениться, выходить замуж	D cold
5. простуда, насморк	E strawberry
6. рассказ, повесть	F blue
7. коричневый, карий, каштановый	G wash
8. стихотворение, поэма	H brown

Какому русскому слову соответствуют данные пары английских слов?

1. Рука	A watch, clock
2. Удобный	B foot, leg
3. Высокий	C high, tall
4. Боль	D finger, thumb, toe
5. Палец	E hand, arm
6. Часы	F comfortable, convenient
7. Нога	G pain, ache

Итак, мы выяснили, что слову одного языка могут соответствовать два и более слов из другого языка. Например, русское слово НОГА переводится FOOT (ступня) или LEG (от бедра до ступни), ПАЛЕЦ – FINGER (палец на руке), THUMB (большой палец руки) или TOE (палец ноги), РУКА – HAND (кисть) и ARM (рука от кисти до плеча). Это может приводить к появлению нежелательных ошибок в речи. В каждом предложении выберите то слово, которое правильное и точнее дополняет предложение:

- He counted the guests on his (fingers/thumbs/toes).
- They turned and found a tall man in a black coat coming out of the wood with a table-napkin over his (arm/hand).
- It is normal to shake (hands/arms) the first time you meet someone.
- 'I don't like the look of it at all,' said the King: 'however, it may kiss my (hand/arm) if it likes.'
- The woman has got long (feet/legs).

Найдите лексические ошибки, допущенные из-за невнимательности другими учениками в переводе следующих предложений.

1. Мужчина сидел в кресле, а его собака лежала у него ног. – The man sat in the arm-chair and his dog lay at his legs. 2. Девочка прыгала через скакалочку на одной ноге. – The girl jumped the rope on one foot. 3. Она уронила тяжелую коробку на ногу и поранила палец. – She dropped a heavy box on her foot and hurt a finger. 4. У него замерзли руки, потому что был без перчаток. – His arms were cold because he had no gloves on. 5. Во время матча он сломал руку. – During the match he broke his hand. 6. Я всегда жму руку друзьям, когда встречаюсь с ними. – I always shake arms when I met my friends.

ТЕМА «ЗАИМСТВОВАНИЯ ИЗ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА»

Напишите несколько слов, заимствованных из английского языка. Из предложенного набора признаков выберите и подчеркните те, которые присущи заимствованиям из английского языка. Выделите графически в приведенных вами примерах те признаки, которые помогут вам обнаружить англизмы.

- слово начинается с гласной *a* или *э*;
- сочетание звуков *дж*, *нг*, *уи*;
- сочетание в корнях *ке*, *хе*, *ге*, а также *ню*, *вю*, *бю*,

кю;

- наличие в слове буквы *ф*;
- согласные не смягчаются перед *-е*;
- слово не изменяется по падежам и числам;
- сочетания *-оро-*, *-оло-*, *-ере-*, *-еле-* в корне;
- сочетание звуков *жд*;
- слово оканчивается на безударный *-ер*;

Найдите в предложениях слова, заимствованные из английского языка. Растолкуйте их значение. В случае затруднений обратитесь к словарю.

1. Сегодня на экраны российских кинотеатров выходит один из главных блокбастеров года. 2. Этот журнал еженедельно публикует рейтинг лучших бестселлеров США. 3. В любом случае перед тем, как начать заниматься фитнесом, вам надо обсудить занятия с вашим лечащим врачом. 4. В своем выступлении спикер Областной Думы отметил ряд положительных сдвигов в работе комитета. 5. Я обратился к представительному седовласому джентльмену, расположившемуся напротив нас за столиком. 6. В любой точке России достаточно выбрать провайдера и тариф из списка. 7. Когда на каждого члена семьи приходится по компьютеру, важно связать их беспроводной сетью и подключить к быстрому Интернету. 8. Это первый в Европе успешный импичмент главе государства.

Прочитайте англизмы вслух. Какие из них вам не знакомы? Раскройте их значение. Распределите англизмы из списка по тематическим группам:

СПОРТ	
ЛИТЕРАТУРА/ ИСКУССТВО	
ЭКОНОМИКА	
ПОЛИТИКА	
НАУКА/ ТЕХНИКА	
БЫТ	
МОДА	
ЕДА	
ПРОФЕССИИ	

Бизнес, дайджест, допинг, спонсор, компьютер, менеджер, крекер, маркетинг, супермаркет, брокер, тренер, хоккей, курсор, чипсы, брифинг, детектив (жанр), импичмент, мюзикл, транзистор, джинсы, хот-дог, трамвай, поп-музыка, риэлтор, драйвер, ток-шоу, пуловер, бриджи, митинг, бокс, кекс, инаугурация, смокинг, колледж, уикенд.

Во все времена в России существовали люди, которые стремились оградить язык от всяческих заимствований. Во времена А.С. Пушкина первым среди них был адмирал А.С. Шишков, литератор, член Российской императорской Академии. Выступая против притока иностранных слов, адмирал упражнялся в словотворчестве, изобретая замены для заимствованных слов. Попробуйте догадаться, какие слова А.С. Шишкин предлагал заменить следующими: *просад, шарокат, шаротык, книжница, мокроступы*. Подберите свои слова, которые могли бы заменить следующие англизмы: *бизнесмен, плеер, спикер, триллер, дисплей, бриджи, чипсы*.

Объясните значение англизмов, подобрав к ним

синонимы в родном языке:

тинэйджер	подросток
голкипер	вратарь
дизайнер	художник-конструктор
имейл	электронная почта
лейбл	этикетка
постер	плакат
спич	речь
тайм-аут	перерыв
шоу	развлекательная программа

Одной из причин заимствования слов из одного языка в другой является необходимость наименования новых предметов, процессов и понятий. Приведите примеры заимствований из английского языка, которыми обозначают вещи, появившиеся в нашей жизни относительно недавно. От каких английских слов и выражений образованы следующие неологизмы английского происхождения? Растолкуйте их значение.

Интернет; Интернет-провайдер; смартфон; имейл; принтер; вай-фай; консалтинг, консалтинговый; клипмейкер; прайм-тайм; спичрайтер; имиджмейкер; роуминг; ремейк.

ТЕМА «ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ»

Прочитайте текст вслух и перескажите его. Ответьте на вопросы теста.

СВОИ ИЛИ ЧУЖИЕ?

Фразеологизмы языка с точки зрения их происхождения делятся на «свои» и «чужие». «Своими» будем называть такие, которые родились в нашем языке или достались нам от нашего языка-предка. Их ещё называют «исконными». Вполне понятно, что все «не свои» оказываются уже «чужими», заимствованными. Каждый народ что-то берет у других народов по доброй воле или в силу каких-то условий, не зависящих от него.

В русской фразеологии есть и «свои» и «чужие» фразеологизмы по происхождению, хотя, конечно, основу составляют родные выражения, поэтому и говорят, что фразеология нашего языка носит национальный характер.

Национальный характер, специфика русских фразеологизмов хорошо обнаруживается, если сопоставить их с фразеологизмами других языков, соотнесенных с ними по смыслу. Убедитесь в этом сами:

Русские	Иностранные
Душа в пятки ушла – « <i>струсил</i> »	Сердце ушло в ноги – <i>лат.</i>
Как две капли воды – « <i>очень похожи</i> »	Как две горошины – <i>англ.</i>
Родиться в сорочке – « <i>быть счастливым</i> »	Родиться причесанным – <i>фр.</i> Родиться с серебряной ложкой во рту – <i>англ.</i>

Различение исконных и заимствованных фразеологизмов составляет немалую трудность, особенно если учесть, что, во-первых, корни многих из них уходят в глубокую старину, а во-вторых, что существуют интернациональные выражения, на исконность которых претендуют различные языки.

Чтобы определить происхождение того или иного выражения, ученые привлекают не только факты языка или языков, как в настоящем, так и в прошедшем, материалы диалектов, но и данные истории, этнографии, отражающие особенности жизни и быта народа. Исследователь должен знать нравы и обычаи народа, его верования и суеверия, поскольку это способствует установлению происхождения фразеологизмов [1, с.90].

Тест

По происхождению фразеологизмы делятся на:

- а) «свои» и «исконные»;
- б) «чужие» и «заимствованные»;
- в) «не наши» и «чужие»;
- г) «исконные» и «заимствованные».

Фразеология русского языка носит национальный характер, потому что большинство фразеологизмов:

- а) являются интернациональными;
- б) отличаются от фразеологизмов других языков;
- в) являются исконными и отражают историю, обычаи и быт русского народа;
- г) являются заимствованными.

3. Определить, является ли фразеологизм исконным или заимствованным:

- а) легко;
- б) невозможно;
- в) требует привлечения фактов нескольких наук;
- г) не является необходимым.

Попробуйте соотнести русские фразеологизмы с соответствующими им по смыслу фразеологизмами английского языка (в скобках дан их буквальный перевод). Растолкуйте, если можете, их смысл. Что общего и чем отличаются русские фразеологизмы и их английские эквиваленты?

Делить шкуру неубитого медведя	It is no use crying over spilt milk (<i>бесполезно плакать над пролитым молоком</i>)
На безрыбье и рак рыба	Pour water into a sieve (<i>лить воду в решето</i>)
Любишь кататься, люби и саночки возить	Too many cooks spoil the broth (<i>слишком много поваров портят бульон</i>)
Что с возу упало, то пропало	No song, no supper (<i>нет песни, нет ужина</i>)
На дороге не валяется	Half a loaf is better than no bread (<i>пол буханки лучше, чем ничего</i>)
Переливать из пустого в порожнее	Curiosity killed the cat (<i>любопытство сгубило кошку</i>)
У семи нянек дитя без глаза	It's not worth powder and shot (<i>не стоит пороха и выстрела</i>)
Под лежащий камень вода не течет	If you dance you must pay the fiddler (<i>если танцуешь - плати скрипачу</i>)
Пускать козла в огород	It doesn't grow on bushes (<i>не растет на кустах</i>)
Не всё коту масленица	Cook the hare before catching him (<i>готовить зайца, не поймав его</i>)

Овчинка выделки не стоит	Give the sheep in care of a the wolf (оставить овец на попечение волку)
Много будешь знать, скоро состаришься	After a Christmas comes a Lent (за Рождеством идет пост)

Прочитайте текст и вставьте необходимые по смыслу слова. Кратко расскажите о происхождении выражения «жить на широкую ногу». Докажите, что выражение «жить на широкую ногу» является интернациональным по смыслу. Можете ли вы привести примеры других фразеологических оборотов английского происхождения? Подготовьте небольшой рассказ о происхождении одного из них.

ЖИТЬ НА ШИРОКУЮ НОГУ

Объяснение происхождения этого фразеологизма ... (*основано*) на предании. Его ... (*происхождение*) относятся к 12 веку. Оно родилось в Англии. По ... (*преданию*), английский король Генрих II ... (*страдал*) какой-то болезнью ног, так что ему пришлось однажды заказать себе башмаки более широкие, чем обычно. И чтобы они не ... (*выглядели*) очень уродливо, он приказал носки этих башмаков удлинить, сделать острыми на конце и ещё загнутыми вверх. И уже на следующий день все сапожники были завалены ... (*заказами*) на “носатую” обувь. Каждый заказчик стремился ... (*перещеголять*) предыдущего. И тогда король вынужден был издать ... (*указ*), по которому определялось, кому из граждан какую длину носков у башмаков носить. Обыкновенным гражданам ... (*разрешалось*) носить башмаки с носком не длиннее полуфута (это 15 см), рыцарям и баронам – в один фут (около 30 см), а графам можно было шить обувь длиной до 2-х футов (то есть более 50 см). Размеры обуви стали ... (*свидетельством*) богатства и знатности. Смысл выражения ЖИТЬ НА ШИРОКУЮ НОГУ идёт как раз отсюда, то есть о людях ... (*богатых*) стали говорить: Он живёт на большую (или широкую) ногу!

Интересно, что это выражение есть и в испанском языке, и в немецком. Кстати, в русский язык оно попало в середине 19-ого века именно из немецкого после того, как в одной из русских газет была напечатана ... (*заметка*), пересказывающая эту легенду о моде на такую обувь и, естественно, речь шла о ... (*фразеологизме*), возникшем в связи с этим.

Интересно, что мода на обувь с длинными и загнутыми носами из Англии ... (*проникла*) и во Францию. Но во французском языке оформилось совсем другое выражение – ИМЕТЬ СЕНО В БАШМАКАХ. Значение здесь то же самое – “жить в довольстве”. На первый взгляд это выражение очень странное. Но всё ... (*объясняется*) очень просто: чтобы эти огромные башмаки не сваливались, модникам приходилось их ... (*набивать*) сеном.

Прочитайте следующие выражения английского происхождения. «Кальками» каких английских выражений они являются? Как вы понимаете их смысл?

Черный список; горячая линия; горячая точка; красная книга; желтая пресса

Как вы понимаете следующие фразеологические выражения, пришедшие в русский язык из английского:

Синий чулок; время – деньги; первая леди; большой бизнес; последний из могикан; честная игра; холодная война.

Прочитайте текст и вставьте необходимые по смыслу слова. Кратко перескажите текст. Почему выражение «синий чулок» приобрело оскорбительное значение? Можете ли вы привести примеры фразеологических оборотов английского происхождения?

МИФ О «СИНЕМ ЧУЛКЕ»

Речь идет об образе женщины, известном под названием «синий чулок». Впервые ... (*словосочетание*) «синий чулок» («bluestocking») появилось в Англии, откуда довольно быстро ... (*распространилось*) и в другие страны. Выражение «синий чулок» стало употребляться с середины XVIII в. и поначалу было ... (*связано*) не с женщиной, а с вполне реально ... (*существующим*) мужчиной, которого звали Бенджамин Стиллингфлит. Этот человек имел обыкновение постоянно ... (*появляться*) в литературных салонах Лондона в синих шерстяных чулках, что противоречило принятой манере одеваться – все посетители приходили в черных чулках, и притом шелковых, достигающих колен. Несмотря на ... (*нарушение*) этикета, Стиллингфлита высоко ценили и уважали в Лондоне. Постепенно словосочетание «синий чулок» стало ... (*применяться*) по отношению ко всем тем людям, которые посещали салоны и клубы, ... (*предпочитая*) интеллектуальные дискуссии, философские обсуждения, чтение стихов и т. д. обычным развлечением: игре в карты и т. д. В это время в ряде стран

Европы, в особенности в Англии и Франции, женщины также часто ... (*посещали*) эстетические и литературные салоны, играя в них далеко не последние роли. Некоторые женщины ... (*становятся*) лидерами эстетических салонов, посещаемых большим количеством мужчин, часть из которых является их поклонниками. Здесь встречаются ученые, писатели, актеры, врачи, философы, представители высшего света. Эти руководимые женщинами салоны получают ... (*название*) «сине-чулочной клики». Женщины, находящиеся в центре деятельности салонов, активно ... (*проявляли себя*) и в других сферах жизни. Этих женщин все настойчивее называли синими чулками. Постепенно выражение ... (*приобрело*) шуточное, а затем и оскорбительное значение, что ... (*отражало*) отрицательное отношение к растущей эмансипации женщин. Появилось большое количество анекдотов, высмеивающих женщин, ... (*занимающихся*) творчеством, наукой, принимающих активное участие в общественной жизни.

В заключение отметим, что предложенные темы и задания являются новыми для учащихся по форме и содержанию, так как не встречаются в рекомендованных для школ УМК по русскому и английскому языкам. На занятиях работа, сосредоточенная вокруг ключевых понятий раздела «Лексика. Фразеология» школьного курса русского языка, получает уточнение, расширяется терминологический аппарат школьников, формируются системные представления о лексическом уровне языка через привлечение внимания к семантическим универсалиям, национально-маркированным лексическим явлениям и заимствованиям. Рассмотрение подобных тем и выполнение заданий на занятиях стимулирует активную поисковую деятельность учащихся по обнаружению закономерностей языка и коммуникации.

Библиографический список

1. Гвоздарев Ю.А. Рассказы о русской фразеологии. М.: Просвещение, 1988.
2. Лапатухин М.С. Методика преподавания русского языка. Хрестоматия. М.: Государственное учебно-педагогическое издательство министерства просвещения РСФСР, 1960.
3. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие. М.: Слово/ Slovo, 2000.
4. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. М., Л.: Изд-во АНП РСФСР, 1949. Т.6.
5. Шанский Н.М. Иностранные языки на уроках русского языка. Русский язык в школе 1997; 1: 3-11.
6. Энциклопедия для детей. Т. 10. Языкознание. Русский язык. Глав. ред. М. Д. Аксёнова. М.: Аванта+, 1999.

References

1. Gvozdev U.A. Stories about Russian phraseology. M.: Prosveshenie, 1988.
2. Lapatukhin M.S. Methodology of teaching the Russian language. Selected works. M.: State teaching and educational publishing company of department of education of RSFSR, 1960.
3. Ter-Minasova S.G. Language and cross-cultural communication: teaching aid. M.: Slovo, 2000.
4. Ushinsky K.D. Collected works. M., L.: Academy of Pedagogical Sciences of RSFSR Press, 1949. V.6.
5. Shansky N.M. Foreign languages at the lessons of the Russian language. The Russian language at school 1997; 1: 3-11.
6. Encyclopaedia for children. V.10. Linguistics. The Russian language. Editor-in-chief M.D. Aksenov. M.: Avanta+, 1999.

АЛДОШИНА М.И.

доктор педагогических наук, и.о. директора института педагогики и психологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В РАМКАХ РОССИЙСКО-АМЕРИКАНСКОГО СОТРУДНИЧЕСТВА

27-28 октября 2016 года кафедра технологий психолого-педагогического и специального образования Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева совместно с центром детского развития благотворительного фонда «Вера и возрождение» провели международную научно-практическую конференцию «ОТКРЫВАЯ ДВЕРИ: КОМПЛЕКСНОЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЦ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА». В конференции приняли участие более 30 исследователей по проблеме из США, России, Словакии.

В преддверии конференции прошла встреча и.о. ректора университета Ольги Васильевны Пилипенко и американских психологов, в рамках которой были намечены перспективы научного сотрудничества дефектологов и специальных психологов Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева и университета Бригема Янга, Юта (США).

С приветственными словами к участникам конференции обратились и.о. проректора по научной работе Сергей Юрьевич Радченко, директор департамента по международным связям Светлана Анатольевна Аронова, и.о. директора института педагогики и психологии Марина Ивановна Алдошина.

В рамках пленарного заседания были заслушаны доклады Томаса Хигби (BCBA-D, профессора кафедры специального образования и реабилитации Университета штата Юта, директора Службы поддержки людей с РАС (ASSERT), разработчика ранней интенсивной поведенческой программы вмешательства для детей с аутизмом, сертифицированного поведенческого аналитика штата Юта (США) на тему «Введение в аутизм и терапию, основанную на АВА», Блейка Хенсена, PhD, доцента кафедры психологического консультирования и специального образования Университета им. Бригама Янга (штат Юта) на тему «Поведенческие подкрепления для групп детей с аутизмом в школьной обстановке» и Ронды Менлов, PhD, профессора, почетного профессора Университета штата Юта на тему «Инклюзия детей с ограниченными физическими и умственными возможностями в системе обще-

ственного образования США», а также с докладом на тему «Подготовка специалистов для работы с детьми с расстройствами аутистического спектра» выступила Костенкова Юлия Александровна, декан факультета клинической и специальной психологии ФГОУ ВО МГППУ (Россия, г. Москва).

Секционная программа конференции состояла из двух тематических частей. В рамках первой секции за круглым столом «Современные пути социализации и реабилитации лиц с расстройствами аутистического спектра» были рассмотрены психологические и социально-педагогические аспекты взаимодействия с лицами с РАС. Участники второй секции за круглым столом на тему «Организация образования детей с РАС в современных условиях» были рассмотрены образовательные и дефектологические аспекты проблемы.

Во второй день работы конференции на базе Центра детского развития Благотворительного фонда «Вера и возрождение» (г. Орел) были проведены, вызвавшие живой интерес и отклик, мастер-классы: «Метод дискретных проб при обучении детей с аутизмом» – (Томас Хигби, США) и «Изменение поведения для развития самоуправления (“Self-Management Interventions” – (Блейк Хенсен, США).

По итогам конференции было принято заключение, охарактеризовавшее актуальность проблематики психолого-педагогического сопровождения лиц с расстройствами аутистического спектра, перспективные направления научных изысканий и техники и технологии существующей практики.

РЕДАКЦИОННО-ИЗДАТЕЛЬСКАЯ КОЛЛЕГИЯ

АВДЕЕВ Ф.С. (главный научный редактор) – доктор педагогических наук, профессор, советник при ректорате по педагогическому образованию, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

ПУЗАНКОВА Е.Н. (заместитель главного научного редактора) – доктор педагогических наук, профессор, директор департамента научно-методической и издательской деятельности, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

ДУДИНА Е.Ф. (ученый секретарь редакционно-издательской коллегии) – кандидат филологических наук, начальник отдела организации научных мероприятий и академического развития, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

ХОВАНСКАЯ Е.А. (технический секретарь редакционной коллегии) – кандидат педагогических наук, начальник отдела сопровождения научных публикаций, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

АЛЕКСАНДРОВА А.П. – кандидат филологических наук, доцент, кафедра английской филологии, начальник бюро переводов, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

АЙЗЕНШТАТ М.П. – доктор исторических наук, ведущий научный сотрудник, сектор «История исторических знаний», Институт всеобщей истории РАН;

АНТОНОВА М.В. – доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой истории русской литературы XI-XIX веков, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

АРЗАКАНЯН М.Ц. – доктор исторических наук, профессор, главный научный сотрудник, Центр истории международных отношений, Институт всеобщей истории РАН;

АРСЕНТЬЕВА Н.Н. – доктор филологических наук, профессор, Гранадский университет (Испания);

БЕДНАРСКАЯ Л.Д. – доктор филологических наук, профессор, кафедра теории и методики обучения русскому языку и литературе, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

ВИДМАРОВИЧ Н.П. – доктор филологических наук, профессор, кафедра русского языка, Загребский университет (Хорватия);

ГЕЛЛА Т.Н. – доктор исторических наук, профессор, декан исторического факультета, зав. кафедрой всеобщей истории, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

ЗАЙЧЕНКОВА М.С. – доктор филологических наук, профессор, кафедра русского языка как иностранного, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, заслуженный деятель науки Российской Федерации;

ИВАНОВ А.Е. – доктор исторических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, Институт российской истории РАН;

ИЗОТОВ В.П. – доктор филологических наук, профессор, руководитель НИИ филологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

КОВАЛЕВ П.А. – доктор филологических наук, профессор, кафедра русской литературы XX-XXI веков и истории зарубежной литературы, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

ЛАРИОНОВА Л.Г. – доктор педагогических наук, профессор, кафедра теории языка и русского языка, Южный федеральный университет;

ЛИТВИН Ф.А. – доктор филологических наук, профессор, кафедра английской филологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

ЛЬВОВА 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;

МИХЕЙЧЕВА Е.А. – доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой русской литературы XX-XXI веков и истории зарубежной литературы, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

НИКОНОВА Т.А. – доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой русской литературы XX и XXI веков, теории литературы и фольклора, Воронежский государственный университет;

НОВИКОВ С.Н. – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой декоративно-прикладного искусства и технической графики, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

ОБРАЗЦОВ П.И. – доктор педагогических наук, профессор, Академия Федеральной службы охраны Российской Федерации, академик Международной академии информатизации и академии педагогических и социальных наук;

ПАСТЕРНАК Е.Л. – доктор филологических наук, доцент, кафедра французского языкознания, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова;

ПОГОСЯН В.А. – доктор исторических наук, зав. отделом геноцидологии, Институт арменоведческих исследований, Ереванский государственный университет (Армения);

ПОНШОН Т. – доктор филологических наук, профессор, Реймский университет, Шампань-Арденн (Франция);

РЕТИНСКАЯ Т.И. – доктор филологических наук, доцент, зав. кафедрой романской филологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

ТАМИН М. – доктор филологических наук, почетный профессор, Реймский университет, Шампань-Арденн (Франция);

ТЕР-МИНАСОВА С.Г. – доктор филологических наук, заслуженный профессор, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова;

УМАН А.И. – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой общей педагогики, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

ЧЕКОВА-ДИМИТРОВА И. – кандидат филологических наук, доцент, кафедра русской литературы, Софийский университет «Святого Климента Охридского» (Болгария);

ЧЕЛЫШЕВА И.И. – доктор филологических наук, профессор, зав. отделом индоевропейских языков и сектором романских языков, Институт языкознания РАН, член Итальянского лингвистического общества;

ЧЕРЕПАНОВА Л.В. – доктор педагогических наук, профессор, кафедра русского языка и методики его преподавания, Забайкальский государственный университет;

ЧИКАЛОВА И.Р. – доктор исторических наук, профессор, кафедра всеобщей истории и методики преподавания истории, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, ведущий научный сотрудник, Институт истории, Национальная академия наук Беларуси (Белоруссия);

ШИ ХУНШЭН – кандидат филологических наук, профессор, Аньхойский университет, директор центра по изучению России (Китай);

ЯМАГУТИ Р. – доктор филологических наук, факультет гуманитарных наук, Университет Досия, г. Киото (Япония).

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ НАУЧНОЙ СТАТЬИ

Общие правила. Статья объемом 4-15 страниц набирается в текстовом редакторе MS-Word 97–2003 *.doc (**версия MS-Word 2007*.docx, *.docm не принимается!!!**) либо RTF и называется по фамилии автора, предоставляется в редакцию в электронном виде, идентичном печатной версии, одним файлом и на бумаге формата А4. Размер шрифта 14 pt, через один интервал без переносов. **Пробелы и табуляция в начале абзаца недопустимы!** Параметры документа: верхнее поле – 25мм, нижнее – 25 мм, правое – 25 мм, левое – 25 мм.

К статье обязательно прилагаются: универсальная десятичная классификация (УДК), инициалы и фамилия автора (авторов), название статьи, аннотация (40-50 слов), ключевые слова (5-6 слов), библиографический список (References), не более 10-15 источников.

Вся информация предоставляется на русском и английском языках. Сведения об авторе (авторах): ученая степень, ученое звание, должность, кафедра, вуз, электронный адрес и контактный телефон (без сокращений) помещаются в начале статьи после фамилии автора (авторов). **Важно! Авторское право оформляется перечислением фамилий всех авторов через запятую.**

Формулы и специальные символы (например, греческие буквы) в статье набираются текстом (пункт меню «Вставка – Символ – Symbol»), кеглем 10 pt. Для сложных формул используется редактор формул Math-type 5.0 и ниже. Длина формулы вместе с номером не должна превышать 8 см. **Таблицы** в тексте набираются стандартными средствами MS-Word (пункт меню «Таблица – Добавить таблицу»). Таблица должна иметь заголовок и ссылку в тексте статьи. Ширина таблицы – 82 или 170 мм, шрифт в таблице – 9 pt.

Иллюстрации. Каждый рисунок должен быть представлен отдельным файлом (форматы: *.tif, *.jpg, *.pdf, *.eps, *.ai). **В MS-Word не вставлять! Рисунки и графики** должны иметь четкое изображение и быть выдержаны в черно-белой гамме. Графики, содержащие серые заливки, должны быть заменены на штриховку или на черную/белую заливку. Графики, схемы и диаграммы следует выполнять в формате MS-Excel (*.doc) и MS-Word (*.xls). Также для изготовления графиков, схем и диаграмм подходит векторный графический редактор: Adobe Illustrator (*.ai). Надписи на рисунках выполняются шрифтом Times New Roman 8 pt. Толщина линий на рисунках должна быть не менее 0,5 pt. Ширина графика, схем или диаграмм – 82 или 170 мм.

Рисунки-фотографии, полученные с цифровой камеры, и другие растровые изображения, на которых отсутствует какой-либо текст, представляются в виде файлов формата *.tif или *.jpg без сжатия (разрешение не менее 300 dpi). Подписи к рисункам размещаются в тексте статьи. Все рисунки должны быть пронумерованы и иметь названия.

Иллюстрации, выполненные в графическом редакторе Paint, не принимаются, т. к. данный редактор не обеспечивает необходимого качества после сохранения файла.

Запрещается вставлять в статью сканированные рисунки (графики, диаграммы)!

При несоблюдении указанных требований к иллюстрациям редакция оставляет за собой право рисунок удалить или отклонить статью.

Библиографические списки и затекстовые примечания оформляются в соответствии с ГОСТ 7.1-2003 «Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления» и ГОСТ 7.0.5-2008. В списке все работы перечисляются по алфавитному принципу: сначала отечественные авторы (или зарубежные, опубликованные на русском языке), затем – зарубежные. При упоминании отдельных фамилий авторов в тексте им должны предшествовать инициалы (фамилии иностранных авторов при этом приводятся в оригинальной транскрипции). В тексте статьи библиографические ссылки даются арабскими цифрами в квадратных скобках. Библиографические списки должны быть переведены на английский язык.

Порядок составления списка: а) автор(ы) книги или статьи; б) название книги или статьи; в) выходные данные. При авторском коллективе до 4-х человек включительно упоминаются все авторы (с инициалами после фамилий), при больших авторских коллективах упоминаются три первых автора и добавляется «и др.» (в иностранной литературе «et al»). Если в качестве авторов книг выступают их редакторы или составители, после фамилии последнего из них в скобках следует ставить «ред.» (в иностранных ссылках «ed.»).

В библиографическом описании книги (после её названия) приводятся город (где она издана), после двоеточия – название издательства, после запятой – год издания. Если ссылка 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.
Технический редактор: Кирсанов М.А.
Перевод: Александрова А.П.
Компьютерная верстка: Корявкина О.С.
Дизайн обложки: Никифоров А.В.
Корректурa: Рыбкина О.А.

Подписано в печать 20.12.2016 г.
Дата выхода в свет 26.12.2016 г.
Формат 60x84 1/8 Объем 50 усл. п. л.
Тираж 1000 экз. Цена договорная. Заказ № 138

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