

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)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

И.о. ответственного редактора

Дудина Е.Ф. канд. филол. наук

Адрес редакции:

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

Тел. (486-2) 43-17-40

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

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

Подписной индекс 43366

по объединенному каталогу «Пресса России»

© Коллектив авторов, 2017

© ОГУ имени И.С. Тургенева, 2017

Содержание

07.00.00 – ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

Гелла Т.Н.

РОССИЙСКИЕ АНАЛИТИКИ О ПРОБЛЕМАХ ДЕВОЛЮЦИИ В ВЕЛИКОБРИТАНИИ В 2014-2017 гг. 7

Горбачев В.Г.

МНОГОПАРТИЙНОСТЬ И ПАРЛАМЕНТАРИЗМ В РЕГИОНЕ: БРЯНСКАЯ ОБЛАСТНАЯ
ДУМА ЧЕТВЕРТОГО СОЗЫВА 13

Майоров А.А.

К ВОПРОСУ О ЗАПАДНЫХ КУЛЬТУРНЫХ СВЯЗЯХ ВЯТИЧЕЙ И РАДИМИЧЕЙ. 19

Орлов А.С.

АРМИЯ И ОБЩЕСТВО В РОССИИ XIX ВЕКА: К ИСТОРИИ ВЗАИМООТНОШЕНИЯ. 22

Степанов В.П.

СОБЫТИЯ 7 АПРЕЛЯ 2009 Г. И ПОСЛЕДУЮЩИЕ КОРРЕКТИВЫ ЭТНИЧЕСКОЙ ПОЛИТИКИ
В РЕСПУБЛИКЕ МОЛДОВА. 25

Степанова В.В.

ЗАКОНОДАТЕЛЬНЫЕ ИНИЦИАТИВЫ КОНСЕРВАТИВНОЙ ПАРТИИ ВЕЛИКОБРИТАНИИ
В ОБЛАСТИ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX вв. 28

10.00.00 – ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Антонова М.В., Пузанкова Е.Н.

«ЛИРИЧЕСКИЙ ПАТРИОТИЗМ» И ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ
НИКОЛАЯ СТАРЧЕНКО 33

Аракчеева О.С.

СТРУКТУРА ПОСЛАНИЯ АНДРЕЯ КУРСКОГО КНЯГИНЕ ЧАРТОРЫЙСКОЙ. 36

Басова Л.В.

СОВРЕМЕННЫЙ ПОЛИТИКО-ПРАВОВОЙ ДИСКУРС: ФУНКЦИОНАЛЬНО-СТИЛИСТИЧЕСКИЙ
АСПЕКТ 40

Бельская А.А.

«НОВЬ» И.С. ТУРГЕНЕВА: ОДОРОПОЭТИКА ЖЕНСКИХ ОБРАЗОВ РОМАНА 44

Белютина Ю.А.

ПРАГМАТИНГИСТИЧЕСКИЕ СПОСОБЫ ДИСКРЕДИТАЦИИ ЛИЧНОСТИ
В КОММУНИКАТИВНОМ ДОМЕНЕ «КЛЕВЕТА» 54

Бубнов С.А.

ЗАГРАНИЧНОЕ ТУРНЕ С.А. ЕСЕНИНА ПО ЕВРОПЕ И АМЕРИКЕ – НАЧАЛО МИРОВОЙ
СЛАВЫ ПОЭТА. 57

Вишнякова Е.А.

ИНОЯЗЫЧНЫЕ ВКРАПЛЕНИЯ В ЭПИСТОЛЯРНОЙ ПРОЗЕ В. А. ЖУКОВСКОГО 60

Волков И.О.

И.С. ТУРГЕНЕВ И У. ШЕКСПИР: ПОЭТИКА СТЕПНОГО ПРОСТРАНСТВА 66

Гулыга О.А.

ТОЖДЕСТВО, ПОДОБИЕ И СТАТУС АКТИВИРОВАННОСТИ (МЕСТОИМЕННЫЕ
ПРИЛАГАТЕЛЬНЫЕ МЁМЕ И ТОТ ЖЕ ФРАНЦУЗСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ) 73

Дружинина С.И.

К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ С ОБСТОЯТЕЛЬСТВАМИ СРАВНЕНИЯ 80

Дружинина С.И.

О СЛОЖНОПОДЧИНЁННЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЯХ С СИНКРЕТИЧНОЙ СЕМАТИКОЙ
СРАВНЕНИЯ И ЦЕЛИ 83

Илюточкина Н.В.

УСАДЬБА «СПАССКОЕ-ЛУТОВИНОВО» В КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОМ
ПРОСТРАНСТВЕ СРЕДИННОЙ РОССИИ XIX ВЕКА 86

Иоаннесян Е.Р.

ОБОЗНАЧЕНИЕ ИНТЕНСИВНОСТИ ЭМОЦИЙ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ 97

Клочков А.В.

ЕЩЕ О ПЕРЕВОДЕ КАК О МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ 103

Ковалева Т.В.

КОНЦЕПЦИЯ ПОЭТИЧЕСКОЙ КНИГИ ДЛЯ ДЕТЕЙ В ТВОРЧЕСТВЕ А.А. БЛОКА. 106

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.

Козельская Е.А. РЕЦЕНЗИЯ НА «СЛОВАРЬ АББРЕВИАТУРНЫХ РИФМ ФРАНЦУЗСКОГО РЭПА» В.М. ДЕБОВА	113
Криволапов В.Н. «ЛИТЕРАТУРА» И «ЖИЗНЬ» В РОМАНЕ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО «УНИЖЕННЫЕ И ОСКОРБЛЕННЫЕ»	116
Кургузова Н.В. ТРАДИЦИИ НАРОДНОЙ ВОЛШЕБНОЙ СКАЗКИ В ИСТОРИКО-ЛЕГЕНДАРНЫХ И БЫТОВЫХ ПОВЕСТЯХ XVII ВЕКА	120
Лардыгина О.А. НЕСКАЗОЧНАЯ ПРОБЛЕМА ОДИНОЧЕСТВА В СКАЗКАХ М. Е. САЛТЫКОВА-ЩЕДРИНА	125
Мисиева Л.А. ОБРАЗ ЧЕЛОВЕКА В ЗЕРКАЛЕ АВАРСКИХ ГЕНДЕРНЫХ ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ, ПОСТРОЕННЫХ НА ПРИНЦИПЕ АЛОГИЗМА	128
Отрубьянникова К.А. (Жидиханова) ОБРАЗЫ СЛАВЯНСКОЙ МИФОЛОГИИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ МИРЕ СОНЕТОВ П.Д. БУТУРЛИНА	132
Проскурина В.Л. «МОРСКОЙ КОМПЛЕКС» В ЛИРИКЕ Д.С. МЕРЕЖКОВСКОГО	137
Ретинская Т.И. МЕТОДОЛОГИЯ ИЗУЧЕНИЯ ВИТАЛЬНОСТИ РЕГИОНАЛЬНОГО СЛОВА (НА МАТЕРИАЛЕ ШАМПАНСКОГО И АРДЕННСКОГО РЕГИОЛЕКТОВ)	143
Ситянина Н.В., Демидова М.М. НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОЛИСЕМАНТИЧЕСКИХ ПРОИЗВОДНЫХ НАИМЕНОВАНИЙ ЯВЛЕНИЙ ПРИРОДЫ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ	148
Хабибуллина Л.Г. ВЫРАЖЕНИЕ ОБСТОЯТЕЛЬСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ БЕССОЮЗНЫМИ СЛОЖНОСОЧИНЕННЫМИ ПРЕДЛОЖЕНИЯМИ В ТЮРКСКИХ ЯЗЫКАХ	152
Шитакова Н.И. ЛЕВ ТОЛСТОЙ И ГАЙТО ГАЗДАНОВ: ТВОРЧЕСКИЕ СВЯЗИ	156
13.00.00 – ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	
Алдошина М.И., Лебедева Ю.И. ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ КВАЛИТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОРГАНИЗАЦИЙ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ АДАПТИРОВАННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ	159
Александрова А.П. FOREIGN LANGUAGES INVICTORIANERA	165
Беляева Н.Е., Есипов А.Л. ВОЛОНТЕРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В БИБЛИОТЕЧНО-ИНФОРМАЦИОННОЙ СФЕРЕ: РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ	168
Бирюкова И.А. К ВОПРОСУ О ПРИМЕНЕНИИ ИННОВАЦИЙ В МИРОВОЙ ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ	171
Бураева В.Г. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОБИЛЬНОСТЬ КАК ГЛАВНАЯ ДВИЖУЩАЯ СИЛА ТРУДОВОЙ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ	175
Бурко Н.В., Орехова М.В., Шитакова Н.И., Ахинько Н.Н. К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ КАДРОВ ВЫСШЕЙ КВАЛИФИКАЦИИ	179
Гедулянов М.Т. МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ВРАЧА	183
Грядунова Е.Н., Горин А.В., Грядунова К.А., Горина М.А. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ АРХИТЕКТОРОВ С ПОМОЩЬЮ КЕЙС-МЕТОДА	190
Губарева Л.И., Тенетилова В.С., Селеменова Е.М. КОМПЕТЕНТНЫЙ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД ВЫЯВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	193
Еремича К.Ю., Тураева Н.П., Селина Т.А. АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ В УСЛОВИЯХ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА	197
Заславская О.В. ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ КОНТЕКСТ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА: ОБУЧЕНИЕ КАК ВОСПИТАНИЕ	199
Зеленина Е.В. МЕТОДИКА РАБОТЫ С АУТЕНТИЧНЫМИ РЕКЛАМНЫМИ ВИДЕОРОЛИКАМИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «РЕКЛАМА И СВЯЗИ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ»	203
Иваненко И.Н. РОЛЬ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ВКС ТЕХНОЛОГИЙ В ОБЕСПЕЧЕНИИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ	209
Иванова В.И., Девришева А.Е. МОТИВАЦИОННЫЙ КОМПОНЕНТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПОДГОТОВКИ ПЕРЕВОДЧИКОВ	215
Илларионов С.В., Корнев Д.В. МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ «ИСКУССТВО»	219
Калашикова Н.Г., Горин А.В., Борзова М.В. ПРОЕКТИРОВАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ГРАФИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ В ЛОГИКЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА	223
Козачок А.И., Пантелеев Р.Г. ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ БУДУЩЕГО ВОЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА В ОБЛАСТИ ТЕЛЕКОММУНИКАЦИЙ	229
Котькова Г. Е. РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ СЕЛА	234
Кошелева А.О., Шевченко О.И., Архипенко М.А. ЭФФЕКТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЕДОМСТВЕННОГО ВУЗА В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ	240
Курабедияни З.В., Макеева В.С. АКТИВИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СОЦИОЛОГОВ	245
Лабейкин А.А., Мартынова М.В. ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕТСКО-ЮНОШЕСКОГО ДОСУГА В УЧРЕЖДЕНИЯХ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ: РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ	250
Лебедева Ю.И. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОЕКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ У ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ	254

Матяш Н.В., Андрющенок Е.В. УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА	259
Минаев С.В. ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ КОМПЬЮТЕРНОЙ ЭТИКИ	264
Митрахович В.А., Мельковская Е.А. ОБ ОЦЕНКЕ ВАЖНОСТИ КОМПЕТЕНЦИЙ КУРСАНТОВ ВОЕННО-МОРСКИХ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ	268
Митяева А.М., Егорычев А.М., Фомина С.Н., Митяева Е.В. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ФУНКЦИОНИРОВАНИЮ И РАЗВИТИЮ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	272
Морозова Н.Н., Проскуракова Л.К. РЕАЛИЗАЦИЯ МЕТОДОВ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ	280
Озерова А.А. ПРАВА И ОБЯЗАННОСТИ, НЕОБХОДИМЫЕ ЗНАНИЯ ДЛЯ ПСИХОЛОГА-ПЕДАГОГА, ПОСТРОЕННЫЕ НА ОСНОВЕ КОНСТИТУЦИОННОГО, АДМИНИСТРАТИВНОГО, ГРАЖДАНСКОГО, СЕМЕЙНОГО ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА	287
Пузанкова Е.Н., Пашиков Е.С. ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ СПОСОБНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛЕКСИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА	293
Рак Е.В., Васильева А.М. СООТНОШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СУБЪЕКТНОСТИ И ЛИЧНОЙ ЗНАЧИМОСТИ ВЫБРАННОЙ ПРОФЕССИИ У БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В ОБЛАСТИ ДИЗАЙН	297
Сафонова М.Ю., Греков А.Д., Петров С.И. О КОДЕКСЕ ЭТИКИ ДЕПУТАТОВ МОЛОДЕЖНОГО ПАРЛАМЕНТА ПРИГОРОДСКОЙ ДУМЕ ГОРОДА ШАХТЫ	300
Селютин В.Д., Лебедева Е.В. РАЗРАБОТКА КОНЦЕПЦИИ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ЭКОНОМИКИ НА ОСНОВЕ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА КАК МЕТОДИКО-МАТЕМАТИЧЕСКАЯ ЗАДАЧА	303
Силко Ю.В. ТРЕНИНГ КАК ФОРМА ОПТИМИЗАЦИЯ СТРУКТУРЫ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ	306
Смагина Т.И. ВУЗ – ДЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ: ИДЕЯ РЕАЛИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОБЩЕРАЗВИВАЮЩЕЙ ПРОГРАММЫ ПО ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ	310
Созаев К.Г. ПРОБЛЕМЫ ПРОФОРИЕНТАЦИИ И ВЫБОРА ПРОФЕССИИ В КОНТЕКСТЕ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ШКОЛ И СТУДЕНТОВ ВУЗОВ РСО-АЛАНИЯ	313
Сысоева О.С., Агафонов А.С., Тураева Н.П. ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОГО СОЗНАНИЯ В МОЛОДЕЖНОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ КАК ОДИН ИЗ МЕТОДОВ ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ ТЕРРОРИЗМУ И ЭКСТРЕМИЗМУ	319
Таканев А.А., Яровая М.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ БИОДЕГРАДАЦИИ ПОЛИМЕРНЫХ ПРОИЗВОДНЫХ ДЛЯ БОЛЕЕ ЭФФЕКТИВНОГО УСВОЕНИЯ ДИНАМИЧЕСКОЙ БИОХИМИИ БИОМАКРОМОЛЕКУЛ СТУДЕНТАМИ МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ	322
Тамбовский О.М., Руднева Е.И. ВНУТРЕННЕЕ УСТРОЙСТВО И ДОКУМЕНТАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ НАЦИОНАЛЬНОГО ТИПА В РОССИИ В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛА XX ВЕКОВ	325
Тамбовский О.М., Руднева Е.И. ТИПОЛОГИЯ РУССКОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX ВЕКОВ В ПЛАНЕ СТРАТЕГИИ СОВРЕМЕННОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	332
Терехова Е.А. МУЗЕЙ И ВУЗОВСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ (ПРОБЛЕМЫ КОМПЛЕКТОВАНИЯ В УЧЕБНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ)	336
Уварова М.Н., Павлова Т.А. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ И КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ	341
Хворостов Д.А. ПРИМЕНЕНИЕ РОЛЕВОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ИГРЫ В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ	345
Хворостов А.С. ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ИСКУССТВА: ТАИНСТВЕННЫЙ «ВОДОЁМ» В ОДНОИМЕННОЙ КАРТИНЕ БОРИСОВА-МУСАТОВА	349
Черникова С.М. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННО-ГРАФИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ИНЖЕНЕРНАЯ ГРАФИКА»	352
Чиркова Е.И., Зорина Е.М. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СМЕШАННЫХ ОПОР В СМЕШАННОМ ОБУЧЕНИИ	355
Шамарина Е.В. ПРИЕМЫ КОРРЕКЦИИ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СРЕДСТВАМИ АРТПЕДАГОГИКИ И АРТТЕРАПИИ	362
Шугалей Д.В. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЦЕССА СОПРОВОЖДЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОГО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КУРСАНТОВ В ВОЕННОМ ВУЗЕ	367
Якушев М.В. КОМПЕТЕНЦИИ И УМЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	372
Якушкина Г.В., Зива В.Ф. ОРГАНИЗАЦИЯ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ПРОГРАММАМ МАГИСТРАТУРЫ В ВУЗЕ КУЛЬТУРЫ	377

РЕЦЕНЗИИ

РЕГИОНАЛЬНАЯ ЛЕКСИКОЛОГИЯ И ЛЕКСИКОГРАФИЯ В ОРЛОВСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ ИМЕНИ И.С. ТУРГЕНЕВА	382

ОБОЗРЫ

Бондарев А.А., Боева М.А. О КУЛЬТУРЕ РЕЧИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ	389
РЕДАКЦИОННО-ИЗДАТЕЛЬСКАЯ КОЛЛЕГИЯ	392
ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ НАУЧНОЙ СТАТЬИ	393



Scientific journal
It was founded in 1940
Is published 4 times a year
Vol.4 - No.77 2017
October-December

SCIENTIFIC NOTES OF OREL STATE UNIVERSITY

The founder – Federal State Budget Educational Institution
of Higher Education

«Orel State University named after I.S. Turgenev»
FSBEI HE «OSU named after I.S. Turgenev»

Editorial board:

Scientific editor-in-chief

Avdeyev F.S. Doctor in Pedagogics, Prof.

Scientific deputy editor-in-chief

Puzankova E.N. Doctor in Pedagogics, Prof.

Board members:

Dudina E.F. Candidate of Philology (Russia)
Khovanskaya E.A. Candidate of Pedagogics (Russia)
Alexandrova A.P. Candidate of Philology, Docent (Russia)
Eisenstat M.P. Doctor of History, Prof. (Russia)
Antonova M.V. Doctor of Philology, Prof. (Russia)
Arzakanyan M.Ts. Doctor of History, Prof. (Russia)
Arsent'yeva N.N. Doctor of Philology, Prof. (Spain)
Bednarskaya L.D. Doctor of Philology, Prof. (Russia)
Vidmarovich N.P. Doctor of Philology, Prof. (Croatia)
Gella T.N. Doctor of History, Prof. (Russia)
Zaichenkova M.S. Doctor of Philology, Prof. (Russia)
Ivanov A.E. Doctor of History, Prof. (Russia)
Izotov V.P. Doctor of Philology, Prof. (Russia)
Kovalev P.A. Doctor of Philology, Prof. (Russia)
Larionova L.G. Doctor of Pedagogics, Prof. (Russia)
Lvova S.I. Doctor of Pedagogics, Prof. (Russia)
Maimeskulova A.L. Doctor of Sciences, extraordinary Prof. (Poland)
Minakov S.T. Doctor of History, Prof. (Russia)
Mikhail'chenko S.I. Doctor of History, Prof. (Russia)
Mikheicheva E.A. Doctor of Philology, Prof. (Russia)
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)
Cherkova-Dimitrova I. Candidate of Philology, Docent (Bulgaria)
Chelysheva I.I. Doctor of Philology, Prof. (Russia)
Cherepanova L.V. Doctor in Pedagogics, Prof. (Russia)
Chikalova I.R. Doctor of History, Prof. (Belarus)
Shemchuk J.M. Doctor of Philology, Prof. (Russia)
Shi Hunshen Candidate of Philology, Prof. (China)
Yamaguchi R. Doctor of Philology (Japan)

Acting chief editor

Dudina E.F. Candidate of Philology

Editorial Office address:

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

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

Index 43366
on general catalog «Press of Russia»

© Team of authors, 2017

© OSU named after I.S. Turgenev, 2017

Contents

07.00.00 – HISTORICAL SCIENCES

- Gella T.N.**
THE RUSSIAN ANALYSTS ABOUT THE PROBLEMS OF DEVOLUTION IN THE UK IN 2014-2017 7
- Gorbachyev V.G.**
PARLIAMENTARISM AND MULTIPLICITY OF PARTIES IN THE REGION:
THE FOURTH BRYANSK OBLAST DUMA 13
- Mayorov A.A.**
SOME ASPECTS OF THE WEST SLAVIC CULTURAL INFLUENCE ON VYATICH AND RADIMICH . . 19
- Orlov A.S.**
ARMY AND SOCIETY IN 19TH CENTURY RUSSIA: ON HISTORY OF INTERRELATIONSHIP 22
- Stepanov V.P.**
THE EVENTS OF APRIL 7, 2009 AND SUBSEQUENT ADJUSTMENTS OF THE ETHNIC POLICY
IN THE REPUBLIC OF MOLDOVA 25
- Stepanova V.V.**
LEGISLATIVE INITIATIVES OF THE CONSERVATIVE PARTY OF GREAT BRITAIN IN THE FIELD
OF SCHOOL EDUCATION IN THE LATE XIX – EARLY XX CENTURIES 28

10.00.00 – PHILOLOGICAL SCIENCES

- Antonova M.V., Puzankova E.N.**
“LYRICAL PATRIOTISM” AND PATRIOTIC LITERARY CRITICISM OF NIKOLAI STARCHENKO 33
- Arakcheeva O.S.**
THE STRUCTURE OF THE EPISTLE OF ANDREY KURBSKY TO THE PRINCESS CZARTORYSKI . . . 36
- Basova L.V.**
MODERN POLITICAL AND LEGAL DISCOURSE: FUNCTIONAL STYLISTIC VALUE 40
- Belskaya A.A.**
«VIRGIN SOIL» BY I. S. TURGENEV: ODORISTIC POETICS OF FEMALE IMAGES OF THE NOVEL . . 44
- Belyutina Yu.A.**
PRAGMALINGUISTIC MEANS OF DIFFAMATION IN THE COMMUNICATIVE DOMAIN ‘SLANDER’. 54
- Bubnov S.A.**
TOUR OF S.A. YESENIN IN EUROPE AND AMERICA – BEGINNING OF THE POET’S WORLD FAME . 57
- Vishniakova E.A.**
FOREIGN INCLUSIONS IN THE EPISTOLARY PROSE OF VASILY ZHUKOVSKY 60
- Volkov I.O.**
I.S. TURGENEV AND W. SHAKESPEARE: STEPPE SPACE POETICS 66
- Gulyga O.A.**
IDENTITY, SIMILARITY AND ACTIVATION STATE (ADJECTIVES MÊME AND TOTÊME IN FRENCH
AND RUSSIAN) 73
- Druzhinina S.I.**
TO THE QUESTION OF THE FEATURES OF THE SENTENCES WITH THE CIRCUMSTANCE
OF COMPARISON 80
- Druzhinina S.I.**
ABOUT COMPLEX SENTENCES WITH SYNCRETIC SEMANTIC COMPARISON AND PURPOSE . . . 83
- Ilyutochkina N.V.**
ESTATE “SPASSKOE-LUTOVINOVO” IN THE CULTURAL AND HISTORICAL
SPACE OF MEDIAL RUSSIA OF THE XIX CENTURY 86
- Ioanesyan E.R.**
NAMING INTENSITY OF EMOTION IN FRENCH 97
- Klochkov A.V.**
AGAIN ABOUT THE TRANSLATION AS A INTERLINGUAL TRANSFORMATION 103
- Kovaleva T.V.**
THE CONCEPT OF THE POETIC BOOK FOR CHILDREN IN A.A. BLOK’S WORKS 106
- Kozelskaya E.A.**
THE REVIEW ON “ABBREVIATED RHYME DICTIONARY OF THE FRENCH RAP” BY V.M. DEBOV . 113

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.

Krivolapov V.N. “LITERATURE” AND “LIFE” IN THE NOVEL OF F. DOSTOEVSKY “HUMILIATED AND OFFENDED”	116
Kurguzova N.V. THE TRADITIONS OF THE FOLK FAIRY TALE IN THE HISTORICAL-LEGENDARY AND EVERYDAY STORIES OF THE 17TH CENTURY	120
Lardygina O.A. NOT A FAIRY PROBLEM OF LONELINESS IN FAIRY TALES BY SALTYKOV-SCHEDRIN	125
Misieva L.A. THE IMAGE OF A PERSON IN THE AVAR GENDER PAROEIOLOGICAL UNITS, FORMED ON THE BASIS OF ALOGISM	128
Otrubyannikova K.A. (Zhidikhanova) IMAGES OF SLAVIC MYTHOLOGY IN THE ARTISTIC WORLD OF SONNETS BY P.D.BUTURLIN	132
Proskurina V.L. «SEA SUBJECTS» IN LYRICS BY D. S. MEREZHKOVSKY	137
Retinskaya T.I. METHODOLOGY OF STUDYING VITALITY OF THE REGIONAL WORD (ON THE MATERIAL OF THE CHAMPAGNE AND ARDENNES REGIOLECTS)	143
Sityanina N.V., Demidova M.M. SOME PECULIARITIES OF POLYSEMIOUS DERIVED NAMES OF NATURAL PHENOMENA IN MODERN ENGLISH	148
Habibullina L.G. THE EXPRESSION OF ADVERBIAL RELATIONS WITH ASYNDECTIC COMPOUND SENTENCES IN TURKIC LANGUAGES	152
Shitikova N.I. LEV TOLSTOY AND GAITO GAZDANOV: THE CREATIVE CONNECTION	156
13.00.00 – PEDAGOGICAL SCIENCES	
Aldoshina M.I., Lebedeva Yu.I. THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF QUALITYCHECK COMPETENCE OF MANAGERS OF ORGANIZATIONS TO IMPLEMENT TAILORED EDUCATIONAL PROGRAMS	159
Alexandrova A.P. ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ВИКТОРИАНСКЮЮ ЭПОХУ	165
Belyaeva N.E., Esipov A.L. VOLUNTEER ACTIVITY IN THE LIBRARY AND INFORMATION SPHERE: REGIONAL ASPECT	168
Biryukova I.A. TO THE QUESTION OF THE USE OF INNOVATIONS IN THE WORLD PRACTICE OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING	171
Buraeva V.G. PROFESSIONAL MOBILITY AS THE MAIN MOVING FORCE OF LABOR ACTIVITY OF THE PERSON	175
Burko N.V., Orekhova M.V., Shitakova N.I., Akhinko N.N. TO THE QUESTION OF THE PSYCHO-PEDAGOGICAL TRAINING OF HIGH QUALIFICATION STAFF	179
Gedulyanov M.T. INTERCULTURAL INTERACTION OF THE DOCTOR	183
Gryadunova E.N., Gorin A.V., Gryadunova K.A., Gorina M.A. FORMATION OF ARCHITECTS' PROFESSIONAL COMPETENCES VIA THE CASE METHOD	190
Gubareva L.I., Tenetilova B.S., Selemeneva E.M. COMPETENT PRACTICE-ORIENTIGATED APPROACH TO DETECTION OF PROFESSIONAL COMPETENCES FUTURE TEACHERS	193
Eremina K.Y., Turaeva N.P., Selina T.A. ADAPTATION OF FIRST-YEAR STUDENTS IN THE CONDITIONS OF A TECHNICAL COLLEGE	197
Zaslavskaya O.V. VALUABLE-MEANINGFUL CONTEXT OF THE MODERN EDUCATIONAL PROCESS: TRAINING AS EDUCATION	199
Zelenina E.V. METHODS OF WORK WITH AUTHENTIC COMMERCIAL VIDEOS IN THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO BACHELORS OF ADVERTISING AND PUBLIC RELATIONS	203
Ivanenko I.N. THE ROLE OF INNOVATION AND ACF TECHNOLOGIES IN ENSURING THE QUALITY OF EDUCATION	209
Ivanova V.I., Devrisheva A.E. MOTIVATIONAL COMPONENT OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF TRANSLATOR TRAINING	215
Illarionov S.V., Kornev D.V. METHODICAL BASES OF TRAINING OF TEACHERS OF SUBJECT DOMAIN «ART»	219
Kalashnirova N.G., Gorin A.V., Borzova M.V. DESIGNING AND IMPLEMENTING THE TECHNOLOGY OF TEACHING GRAPHIC DISCIPLINES IN THE LOGIC OF THE COMPETENCE APPROACH	223
Kozachok A.I., Panteleev R.G. THE ORGANIZATIONAL AND ADMINISTRATIVE COMPETENCE OF THE FUTURE MILITARY SPECIALIST IN THE FIELD OF TELECOMMUNICATIONS	229
Kotkova G.E. DEVELOPMENT OF SYSTEM OF SUPPORT OF EDUCATION OF CHILDREN IN SOCIO-CULTURAL SPACE OF THE VILLAGE	234
Kosheleva A.O., Shevchenko O.I., Arkhipenko M.A. EFFECTIVE ACTIVITY OF A TEACHER AT A DEPARTMENTAL HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION IN THE CONTEXT OF INTEGRATING SCIENCE AND EDUCATION	240
Kurasbediani Z.V., Makeeva V.S. ACTIVIZATION OF EDUCATIONAL POTENTIAL OF PHYSICAL CULTURE DURING PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SOCIOLOGIST	245
Labeykin A.A., Martynova M.V. ORGANIZATION OF CHILDREN AND YOUTH LEISURE IN SOCIAL INSTITUTIONS: A REGIONAL ASPECT	250
Lebedeva Yu.I. FORMATION OF PROJECT COMPETENCE OF INCLUSIVE EDUCATION AMONG TEACHERS IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT	254
Matyash N.V., Andryushchenok E.V. CONDITIONS FOR FORMATION OF INFORMATION-COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS BY MEANS OF PEDAGOGICAL DISCOURSE	259
Minaev S.V. STAGES OF FORMATION OF COMPUTER ETHICS	264

Mitrakhovich V.A., Melkovskaya E.A. ABOUT ASSESSMENT OF THE IMPORTANCE OF COMPETENCES FOR CADETS OF NAVAL INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION	268
Mityaeva A.M., Egorychev A.M., Fomina S.N., Mityaeva E.V. MODERN APPROACHES TO FUNCTIONING AND DEVELOPMENT OF DOMESTIC EDUCATION	272
Morozova N.N., Proskouryakova L.K. IMPLEMENTATION OF RESEARCH METHODS IN THE COURSE OF MATHEMATICAL TRAINING AT A TECHNICAL HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION	280
Ozerova A.A. RIGHTS AND DUTIES, NECESSARY KNOWLEDGE FOR THE PSYCHOLOGIST-TEACHER, BUILT ON THE BASIS OF CONSTITUTIONAL, ADMINISTRATIVE, CIVIL, FAMILY LEGISLATION	287
Puzankova E.N., Pashkov E.S. THE FORMATION OF THE LANGUAGE ABILITY WHILE STUDYING THE RUSSIAN VOCABULARY	293
Rak E.V., Vasilieva A.M. THE RATIO OF PROFESSIONAL SUBJECTIVITY AND PERSONAL IMPORTANCE OF THE CHOSEN PROFESSION IN FUTURE TEACHERS IN THE FIELD OF DESIGN	297
Safonova M.Y., Grekov A.D., Petrov S.I. ABOUT THE CODEX OF ETHICS FOR DEPUTIES OF THE YOUTH PARLIAMENT AT THE CITY DUMA OF THE CITY OF SHAKHTY	300
Selyutin V.D., Lebedeva E.V. THE CONCEPT OF PREPARATION OF BACHELORS OF ECONOMY ON THE BASIS OF FORECASTING IN CONDITIONS OF COMPETENCE APPROACH AS A METHODOLOGICAL AND MATHEMATICAL PROBLEM	303
Silko Ju.V. TRAINING AS A FORM OF OPTIMIZATION OF THE STRUCTURE OF EDUCATION SYSTEM	306
Smagina T.I. HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT – FOR PRIMARY SCHOOL: THE IDEA OF REALIZATION OF THE ADDITIONAL EDUCATIONAL DEVELOPING PROGRAMME OF TEACHING THE FRENCH LANGUAGE	310
Sozayev K.G. PROBLEMS OF VOCATIONAL GUIDANCE AND CHOICE OF PROFESSION IN THE CONTEXT OF EDUCATIONAL AND COGNITIVE ACTIVITY OF PUPILS AND UNIVERSITY STUDENTS IN NORTH OSSETIA-ALANIA	313
Sysoeva O.S., Agafonov A.S., Turaeva N.P. FORMATION OF TOLERANT CONSCIOUSNESS IN THE YOUTH STUDENT COMMUNITY AS ONE OF THE METHODS AMONG ACTIONS AGAINST TERRORISM AND EXTREMISM	319
Takanaev A.A., Yarovataya M.A. THE USE OF BIODEGRADABLE POLYMER DERIVATIVES FEATURES FOR MORE EFFECTIVE LEARNING OF DYNAMIC CHEMISTRY BIOMACROMOLECULES BY MEDICAL STUDENTS	322
Tambovsky O.M., Rudneva E.I. INTERNAL ARRANGEMENT AND DOCUMENTATION MANAGEMENT OF ACTIVITIES OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF NATIONAL TYPE IN RUSSIA AT THE END OF THE XIX – THE BEGINNING OF THE XX CENTURIES	325
Tambovsky O.M., Rudneva E.I. TYPOLOGY OF THE RUSSIAN NATIONAL SCHOOL AT THE END OF THE XIX – THE BEGINNING OF THE XX CENTURIES IN THE STRATEGY PLAN OF CONTEMPORARY NATIONAL EDUCATION	332
Terekhova E.A. MUSEUM AND UNIVERSITY EDUCATION (PROBLEMS OF GATHERING IN THE ACADEMIC LITERATURE)	336
Uvarova M.N., Pavlova T.A. URGENT PROBLEMS OF DEVELOPMENT AND QUALITY OF EDUCATION AT THE MODERN STAGE	341
Khvorostov D.A. THE USE OF ROLE-PLAYING PROFESSIONALLY ORIENTED GAMES IN THE PREPARATION OF STUDENTS-DESIGNERS	345
Khvorostov A.S. THE HISTORY OF DOMESTIC ART: THE MYSTERIOUS «BODY OF WATER» IN THE SAME THE PICTURE BY BORISOV-MUSATOV	349
Chernikova S.M. PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS OF ARTISTIC-GRAPHIC FACULTY IN THE DISCIPLINE «ENGINEERING GRAPHICS»	352
Chirkova E.I., Zorina E.M. USE OF BLENDED CUES IN THE BLENDED LEARNING	355
Shamarina E.V. SPEECH CORRECTION TECHNIQUES BY MEANS OF ART PEDAGOGY AND ART THERAPY FOR JUNIOR STUDENTS WITH DEVELOPMENTAL DELAY	362
Shugalya D.V. PEDAGOGICAL BASES OF PROCESS OF MAINTENANCE OF PHYSICAL IMPROVEMENT OF CADETS IN A MILITARY HIGHER EDUCATION INSTITUTION	367
Yakushev M.V. COMPETENCIES AND SKILLS IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF TEACHERS OF A FOREIGN LANGUAGE	372
Yakushkina G.V., Ziva V.F. PECULIARITIES OF TRAINING OF STUDENTS IN MASTER DEGREE PROGRAMS AT THE HIGHER EDUCATION INSTITUTION OF CULTURE	377

REVIEWS

Bondarev A.A., Boeva M.A. ABOUT HIGH STANDARDS OF TEACHER'S SPEECH	389

УДК 324

UDC 324

ГЕЛЛА Т.Н.

доктор исторических наук, профессор, кафедра всеобщей истории и регионоведения, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: gellat@mail.ru

GELLA T.N.

Doctor of History, professor, Department of the Universal History and the Regional Studies, Orel State University
E-mail: gellat@mail.ru

РОССИЙСКИЕ АНАЛИТИКИ О ПРОБЛЕМАХ ДЕВОЛЮЦИИ В ВЕЛИКОБРИТАНИИ В 2014-2017 гг.

THE RUSSIAN ANALYSTS ABOUT THE PROBLEMS OF DEVOLUTION IN THE UK IN 2014-2017

Статья посвящена анализу оценок российскими аналитиками проблем деволюции в Великобритании в контексте последних политических событий в стране: референдума о независимости Шотландии 2014 г., парламентских выборов 2015 г. и референдума 2016 г. о выходе Британии из ЕС. Предметом анализа стала аналитика российских ученых вопросов восприятия региональными политическими партиями и населением Шотландии, Уэльса, Ирландии и Англии итогов этих событий и их последствий для судеб своих регионов.

Ключевые слова: деволюция, регион, референдум, Вестминстер, политические партии, Брекзит.

The article is devoted to the analysis of the Russian analysts of the problems of devolution in the UK in the context of the recent political events in the country: the referendum on Scottish independence in 2014, parliamentary elections in 2015 and the United Kingdom European Union Members Referendum of 2016. The subject of the analysis are the analyst of the Russian scientists of the questions of the perception of the regional political parties and people of Scotland, Wales, Ireland and England the outcome of these events and their consequences for the fate of their regions.

Keywords: devolution, region, referendum, Westminster, political parties, Brexit.

В конце XX века в политической системе Великобритании происходят заметные перемены. На современном этапе развития политической системы Великобритании, равно как и других европейских стран, проведение референдумов 2014 г. о членстве Шотландии в составе Соединенного королевства и о членстве Великобритании в ЕС в 2017 г. поставили на повестке дня острейшие национальные вопросы, которые требуют осмысления. В связи с этим Британский опыт региональной политики приобретает актуальное звучание.

Несмотря на определенную исследованность проблемы в зарубежной и российской политической и исторической науке, некоторые проблемы и сюжеты еще требуют более тщательного изучения, в связи с этим обзор оценок ряда отечественных аналитиков представляет определенный интерес для изучения данного вопроса.

Политика деволюции, проводимая британскими кабинетами в начале XXI в., представленными как лейбористами, так и тори вкупе с либеральными демократами, направлена была на снижение националистических настроений в британском обществе. Однако эта политика не только не решила эту задачу, но, пожалуй, усилила региональный национализм в стране. Это наглядно продемонстрировал референдум 2014 г. в Шотландии.

Референдум 2014 г. в Шотландии предоставляет уникальную возможность изучить процесс конституционных изменений и их влияние на институты, отношения,

поведение и политический процесс в Великобритании [22].

В начале XXI столетия по мере расширения полномочий местных властей Шотландии усиливалось желание националистических групп провести референдум о независимости данного региона. Правда, необходимо отметить, указывает С.П. Перегудов¹, что проведенные в регионе опросы свидетельствовали о том, что на рубеже 2010-х гг. только не более 30-35% шотландских избирателей поддерживали идею государственной независимости Шотландии [10, с. 23].

Дата проведения референдума о независимости Шотландии была назначена на 2014 г. В преддверии его проведения проходили длительные переговоры между шотландской стороной и официальным Лондоном. Одной из серьезнейших проблем стала проблема о формулировках, выносимых на голосования пунктов. С.П. Перегудов подчеркивает, что в период переговоров лидеру Шотландкой национальной партии (ШНП) Алексу Салмонду пришлось пойти на ряд уступок. В частности, на голосование, во-первых, выносилась формулировка – «за» или «против» независимости. Во-вторых, предложенная шотландскими националистами формулировка «Вы согласны, что Шотландия должна быть независимой страной?» была успешно заменена на: «Должна ли Шотландия быть независимой страной?» [10, с. 26]. Следовательно, на повестку дня выносился вопрос: «быть или не быть» Соединённому Королевству.

© Гелла Т.Н.

© Gella T.N.

В преддверии проведения референдума накал политических страстей в Великобритании был достаточно высоким. Доля сторонников независимости Шотландии, которая колебалась в пределах четверти-трети, зимой 2014 г. поползла вверх. К апрелю разница между сторонниками независимости и единства страны было уже минимальной. И только к маю после очередного опроса жителей Шотландии стало понятно, что стремление сохранить единство страны преобладает в настроениях шотландцев [18]. Важнейшим аргументом в колебаниях настроений жителей Шотландии был вопрос об экономических последствиях для них в случае приобретения регионом независимости. Эти вопросы широко обсуждались в политических кругах Шотландии и шотландском парламенте. И главная проблема заключалась в «нефтяном» вопросе. Как отмечала Е.Н. Ананьева², шотландские националисты полагали, что Шотландии после приобретения независимости будет контролировать более 80% доходов Британии от добычи нефти и газа в Северном море. Однако проблема заключается в том, по ее мнению, что запасов нефти хватит только на 40 лет и к тому же Шотландия столкнется с колебаниями цен на нефть. Ко всему прочему к ней перейдет приблизительно 80 млрд ф.ст. государственного долга Великобритании [1].

Многие исследователи отмечали, что помимо вопросов экономического характера не менее сложным будет для «независимой» Шотландии и вопрос о членстве в ЕС. Поскольку ШНП заявила о своем намерении быть членом Союза и присоединиться к зоне евро, то Брюссель предупредил ее лидеров, что процесс оформления членства будет для Шотландии трудным и длительным, т.к. ей придется проходить всю процедуру вступления в ЕС заново со всеми вытекающими отсюда последствиями. И еще довольно длительное время в стране будет ходить фунт стерлингов, а не евро. Таким образом, финансовая зависимость от Лондона сохраняется, да и торговая также, т.к. Британия является основным партнером Шотландии.

Неоднозначно для шотландцев звучал вопрос обороны. Можно сослаться опять же на слова Е.Н. Ананьевой, которая пишет: «В случае обретения независимости А. Салмонд обещает вывезти ядерное оружие с территории Шотландии..., но сохранить ее членство в НАТО. Между тем в штаб-квартире Североатлантического альянса заявили, что независимой Шотландии придется пройти полную процедуру вступления в НАТО и что удаление британского атомного флота из Шотландии неприемлемо для альянса» [1].

Политическая ситуация в Великобритании, и в Шотландии в частности, накануне референдума побудила три ведущие партии страны выступить единым фронтом в деле сохранения ее единства. Консервативная, Лейбористская и Партия либеральных демократов объединились в движение «Лучше вместе» («Better Together»). Лидеры этих партий начали активную совместную агитационную работу за единство страны и в этом направлении обещали расширение полномочий

местных органов власти, особенно это касалось сферы налогообложения и социальных расходов. Д. Кэмерон, Эд Милибэнд и Н. Клегг даже подписали соответствующее обязательство [16].

Референдум, который проходил 18 сентября 2014 г., завершился поражением сторонников независимости Шотландии: за ее сохранение в составе Соединенного Королевства высказались 55% участвовавших в референдуме, тогда как только 45% за ее выход из его состава [19]. Лидер шотландских националистов А. Салмонд объявил о своей отставке, общественность Шотландии оказалась расколотой.

Обстановка после референдума как в Шотландии, так и во всем Королевстве сохранялась напряженной. Вопросы деволюции оставались на повестке дня и довольно активно обсуждались. В частности, по мнению многих аналитиков, лидеры трех партий, да и сам премьер Д.Кемэрон пообещали очень много шотландцам в случае, если они скажут «нет» независимости своей страны. А обещания необходимо выполнять. Однако между позициями партий по проблеме расширения полномочий шотландского парламента существовали серьезные различия. Так, «консерваторы предложили шотландскому парламенту самому устанавливать ставки подоходного налога, а лейбористы – в пределах 15 пенсов на один фунт» [1].

С новой силой после референдума стали обсуждаться вопросы о пересмотре характера взаимоотношений между Лондоном и регионами – Шотландией, Уэльсом, Северной Ирландией и собственно Англией. Это в первую очередь коснулось проблемы деволюции Англии или т.н. «английского вопроса» [Более подробно см.:13]. Консерваторы, особенно торийские депутаты-заднескамеечники, придерживаются принципа: «либо деволюция и для Шотландии, и для Англии, либо ничего». Вновь с большей энергией стал обсуждаться «западнолотианский вопрос». И если консерваторы готовы были ограничить полномочия парламентариев от Шотландии в Вестминстере, то лейбористы, имеющие сторонников в этом регионе, высказываются против этого. Особую позицию занял лидер Партии независимости Соединенного Королевства (ПНСК) Н. Фарадж. Как отмечает Е. Ананьева, он «заявил, что «шотландский хвост больше не может вилять английской собакой». Он призвал депутатов Вестминстера воздерживаться от голосования по законопроектам, касающимся Англии, до решения «западнолотианского вопроса», т.е. до конституционного решения вопроса о расширении автономных прав населения, проживающих в собственном в данном регионе Великобритании [1]. «Н. Фарадж высказался за пересмотр «формулы Барнетта», согласно которой средства из госбюджета перераспределяются регионам, за изменение границ избирательных округов в Шотландии, чтобы приблизить численность избирателей в них к численности избирателей в округах Англии, а также за созыв конституционного собрания с целью федерализации Соединенного Королевства. Кроме того, он предложил, чтобы депутаты от Англии в

Вестминстере несколько дней в неделю занимались законодательством для Англии», – уточняет позицию этого политика Е. Ананьева [1].

После референдума вопросы деволюции обсуждались и Уэльсе, и в Северной Ирландии. Так, в Уэльсе первый министр, представитель лейбористской партии, Карвин Джонс, потребовал право участвовать во всех переговорах, касающихся вопросов деволюции, тогда как лидер «Плайд Камри» Линн Вуд сказал, что Уэльс должен расширить свои полномочия, если это сделает Шотландия, иначе к нему будут относиться как «второстепенному» региону. Что же касается Северной Ирландии, то лидеры Демократической партии юнионистов заявили, что не требуется голосование за новые полномочия Национальной ассамблеи. Так первый министр Питер Робинсон высказался в том плане, что большее и большее число людей хотят сохранить статус-кво. Однако лидеры Шинн Фейн заявляют, что «Стормонт должен получить больше полномочий над налогообложением и государственными расходами» [17].

Таким образом, референдум о независимости Шотландии, решивший вопрос о сохранении этого региона в составе Соединенного Королевства, не только не ослабил остроту вопроса о деволюции, но, напротив, вывел его на новый уровень обсуждения.

Парламентские выборы 2015 г. в Великобритании также получили оценку отечественных аналитиков. Выборы завершились впечатляющей победой консервативной партии, что дало возможность ее лидерам сформировать однопартийное правительство. Результат всеобщих парламентских выборов в Британии достаточно неожиданными: тори получили 331 место в парламенте, лейбористы – 232, шотландские националисты – 56, Партия либеральных демократов – 8, Партия независимости Соединенного Королевства и «Зелёные» – по 1 депутату [2, с. 28-29].

Выборы 2015 г., как пишет С.П. Перегудов, «высветили и ряд новых проблем, решением которых должны были заняться и власти, и весь политический истеблишмент. Главной из них стала проблема перехода от традиционного «унитарного» государственного устройства к федеративному государству» [11, с. 37]. Необходимо отметить, что референдум о независимости Шотландии показал, что конституциональная реформа, проводимая Вестминстером, не дает ожидаемых результатов. «Единство страны оказалось эфемерным, требования и запросы националистов существенно возросли. Великобритания как бы остановилась на полпути от унитарного государства к федерации» [9, с. 48], – отмечает другой отечественный исследователь И.Г. Ковалев³. Шотландская национальная партия, которая добилась определенных успехов на выборах, вытеснив лейбористов как и ранее тори с политической арены Шотландии, с новой силой заговорила о необходимости продолжения политики деволюции.

После парламентских выборов в мае 2015 г. начинается новый этап переговоров о полномочиях Шотландии. Г. Стёрджен заявила о том, что никакие

ограничения и «оговорки» относительно прерогатив шотландских властей не должны рассматриваться. Если же это произойдет, то вновь будет поднят вопрос о референдуме о независимости ее страны. В свою очередь Д. Кэмерон отреагировал на это заявление тем, что решение Эдинбурга о новом референдуме, принятое в одностороннем порядке без согласованности с центральной властью, не будет одобрено и признано.

В июне 2015 г. в Палату общин был внесён на рассмотрение Билль о Шотландии 2015–2016 гг., касающийся полномочий Шотландского парламента по вопросам налогов и социальных выплат. Однако у шотландских политиков были опасения, что, расширяя полномочия Холируда, Лондон может значительно сократить размер целевых субсидий Шотландии (block grant). По мнению нового лидера НПШ Н. Стёрджен, такой шаг центрального правительства будут выглядеть как попытка Лондона «наказать» Эдинбург. 14 октября 2015 г. Палата общин одобрила поправки в бюджет, предполагающие сокращение бюджетных расходов. Такая политика Лондона не способствовала стабилизации обстановке в Шотландии.

Референдум о выходе Великобритании из ЕС стал еще одним важнейшим этапом в деле деволюции. Он был проведен 23 июня 2016 г. И результаты его стали сенсационными. Как сообщало ВВС: «по результатам подсчета голосов во всех 382 округах, за выход из Евросоюза проголосовали 51,9% избирателей, против – 48,1%» [8]. Важно отметить, что подавляющее большинство жителей Шотландии и Северной Ирландии проголосовали за то, чтобы остаться в ЕС, Англия и Уэльс – в основном за выход [8].

Если более детально проанализировать ситуацию в каждом отдельно взятом регионе, то она выглядит следующим образом.

В Северной Ирландии еще накануне референдума, 5 мая 2016 г., прошли выборы в Североирландскую ассамблею, которые принесли победу юнионистам: они получили 56 мест из 108. А. Бударгин⁴ отмечает, что Демократическая юнионистская партия (ДЮП) сохранила позиции крупнейшей парламентской партии региона и, соответственно, кресло спикера Североирландской ассамблеи (Робин Ньютон) и должность первого министра – главы правительства Северной Ирландии (Арлен Фостер)» [3, с. 2].

В ходе подготовки и проведения референдума явно стали проявляться националистические настроения в североирландском обществе. Можно отметить, что этноконфессиональные проблемы отошли на второй план, а на первый вышли вопросы о будущем региона. Это привело к размежеванию внутри как юнионистов, так и националистов на сторонников и противников Брекзита.

На референдуме 23 июня 2016 г. большинство жителей Северной Ирландии проголосовали против выхода из Евросоюза. При этом крупнейшая националистическая партия ДЮП заняла противоположные позиции – поддержала Брекзит. Это осложнило ситуацию в регионе, т.к. ее политические противники – национали-

сты – стали набирать силу.

В частности, после референдума предметом острых обсуждений стал вопрос о границах с Ирландией. Как замечает А.Бударгин, после «Брекзита по жесткому сценарию» «ирландско-ирландская граница» «станет сухопутной границей Великобритании с ЕС и «отрежет» Северную Ирландию. ...Таким образом, Брекзит дополнительно осложнил ситуацию в Ольстере: вновь звучат призывы к пересмотру границ государств Британских островов, националистические партии – «Шинн Фейн» и СДЛП (обе продвигают идеологию воссоединения Ирландии) – мобилизуются» [3].

Другим дискуссионным вопросом в Северной Ирландии после референдума 2016 г. стал вопрос об «особом статусе» региона после выхода Великобритании из ЕС. Суть проблемы заключается в сохранении преимуществ единого ессовского рынка для Северной Ирландии, а также в получении большей автономии, в том числе в области международной деятельности, (т.е. иметь право выступать самостоятельно по ряду международных вопросов).

Шотландия также в мае 2016 г. накануне референдума провела выборы в парламент. Большинство голосов завоевала Шотландская независимая партия, правда, ей не хватило двух мандатов для сохранения парламентского большинства. ШНП получила 63 мандата из 129 (ее лидер Никола Стерджен является первым министром Шотландии), 31 мандат достался консерваторам, а лейбористы получили всего 24 [6]. Сразу после победы своей партии, как отмечает К. Годованюк⁵, Н. Стерджен заявила, что «получив мандат от народа, ШНП совершенно легитимно выполняет свои обещания, которые состояли в следующем: правительство будет добиваться нового референдума, если большинство населения Шотландии его поддержит или если произойдет существенное изменение политических обстоятельств, в контексте которых итоги референдума о независимости Шотландии 2014 г. можно считать неактуальными» [7].

Референдум о выходе Великобритании из ЕС дал новый импульс для националистических настроений в Шотландии. Большинство в регионе проголосовало против выхода из состава Союза – 62% шотландцев за сохранения единства с ЕС, 38% – за выход из него [21]. Тереза Мэй, премьер-министр Великобритании с июня 2016 г., выдвинула слоган: Брекзит означает Брекзит» (*Brexit means Brexit*). Она заявила в одном из своих выступлений следующее: «Не будет попыток остаться внутри ЕС, не будет попыток вернуться к нему через заднюю дверь и не будет второго референдума. ...Страна проголосовала за выход из Евросоюза, и как премьер-министр я буду следить за тем, чтобы мы покинули Евросоюз» [23]. В шотландской интерпретации этот слоган стал звучать как «Остаться значит Остаться» (*Remain means Remain*).

Н. Стерджен после референдума объявила, что ее партия приступила к разработке законопроекта о втором референдуме о независимости Шотландии. Также она, как лидер правительства, начала активно вести

переговоры с главами представительных структур ЕС и ряда стран. Однако здесь она не достигла больших успехов, поскольку руководство ЕС в лице председателя Европарламента, лидеров парламентских фракций и главы Европейской комиссии заняли осторожную позицию, и не стали стимулировать националистические инициативы шотландского правительства. В сентябре 2016 г. правительство опубликовало «Программу развития для Шотландии на 2016-2017 год», в которой предусматривалась также разработка Билля о референдуме [14]. В октябре этого же года проект Билля [15] был внесен для обсуждения в парламент Шотландии. Проведения второго референдума должно было проходить по сценарию 2014 г., но были и новшества, в частности возраст голосующих снижался до 16 лет [Более подробно о законопроекте см.: 7]. Законопроект выставлен на обсуждение. По замыслу Н. Стерджен, референдум о независимости Шотландии должен пройти до того, как Великобритания покинет ЕС.

Российские аналитики, в том числе К. Годованюк, отмечают, что инициатива ШНП во главе с ее лидером Н. Стерджен не получала широкой поддержки со стороны других политических партий. Лидер консервативной партии Шотландии Рут Дэвидсон высказалась против проведения второго референдума, заявив, что проблемы, которые могут возникнуть после выхода из ЕС, не должны решаться за счет независимости Шотландии. Лидер Лейбористской партии Шотландии Кезия Дагдейл назвала проект закона о втором референдуме «безответственным экономическим вандализмом». По ее мнению, Эдинбург должен сделать акцент на реформах в области образования и здравоохранения региона, а не на вопросах отделения от Великобритании. Что же касается Либерально-демократической партии Шотландии, то ее лидер Вилли Ренни поддержал мнение К. Дагдейл, заявив, что ШНП больше интересуют вопросы независимости, нежели вопросы образования, здравоохранения и защита интересов региона в ЕС. И только Шотландская партия зеленых ратует за второй референдум [7].

Но есть и другая проблема, с которой шотландские националисты должны считаться: для проведения нового референдума о независимости Шотландии необходимо получить согласие Вестминстера, на что он, естественно, не пойдет. Как замечают К.К. Худолей и Н.В. Еремина⁶, «...выход Шотландии был бы сильным ударом по Соединенному Королевству во всех сферах, поэтому правящие круги хотят его избежать» [12, с. 33]. Дальше они продолжают: «Можно предположить, что Шотландия по примеру Ирландии не вступит в Шенген, но регулирование сухопутных границ с Англией, которая станет реальной границей ЕС, так, чтобы не повредить имеющиеся связи, будет делом сложным» [12, с. 34]. По мнению К. Годованюк, парламент Шотландии может, конечно, принять законопроект о независимости самостоятельно, но законность такого решения будет легко оспорена, учитывая, что правовой прецедент уже создан: законопроект о первом референдуме о не-

зависимости Шотландии был одобрен Палатой общин. Тереза Мэй, в свою очередь, неоднократно заявляла, что Соединенное Королевство должно выйти из ЕС в полном составе, включая все его регионы [7].

Не менее важным для рассмотрения проблемы деволюции является тот факт, что идея второго референдума не получили широкой поддержки среди самих шотландцев. По опросам шотландцев в августе 2016 г. 54% респондентов высказались против второго референдума, а 46% – за [20]. В завершении сюжета о Шотландии, можно сослаться на мнение российских аналитиков: «Ставки у шотландских националистов высоки. Второй раз на референдум они смогут пойти, только если будут уверены в победе. С другой стороны, очевидно, что до тех пор, пока не прояснится план и условия выхода Соединенного Королевства из ЕС, народ Шотландии не сможет точно определить свое отношение к отделению от Великобритании» [7].

И, наконец, Уэльс.

Как и в двух других регионах, в Уэльсе в мае 2016 г. прошли местные выборы. В Уэльсе лейбористам удалось одержать победу: они получили 29 мест в парламенте из 60, но при этом одно место они потеряли. Консерваторы заняли третье место с 9 мандатами (потеряли три), на втором месте – Партия Уэльса, на одно место укрепившая свои позиции и получившая 11 мандатов. Выборы в Уэльсе ознаменовали собой большую победу для Партии Независимости, получившей свои первые шесть мандатов [6].

Позиция валлийских политических кругов более прозрачна. Уэльс проголосовал за выход из ЕС: за выход – 52,5%, за членство – 47,5%. Итоги референдума в Уэльсе весьма интересны. Бударгин А.В. отмечает: «...еврооптимисты в Уэльсе проиграли. Среди очевид-

ных причин – недовольство жителей Уэльса правящей в регионе политической силой и, таким образом, протестное голосование. В целом ведомые Дж. Корбином лейбористы в ходе кампании выглядели весьма бесхребетно, неубедительно. Однако другим важнейшим фактором результата в Уэльсе была чрезвычайно успешная кампания ПНСК. На выборах в Национальную ассамблею Уэльса в начале мая 2016 г. ПНСК создала отличный плацдарм (6, т.е. 12% мест) и на референдуме развила свой успех» [4].

Однако уже в 2017 г. лидер националистической партии «Плайд Камри» Леанне Вуд заявила, что если Шотландия отделится от Великобритании, Уэльс может рассмотреть вопрос о проведении референдума о независимости. Вуд отметила, что народу Уэльса будет предоставлен шанс на определение своего будущего, если ее партия одержит победу на выборах. «Национальные дебаты по изучению всех вариантов, в том числе независимости, должны пройти в регионе тогда, когда этот сценарий станет реалистичным» [5], – сказала она. Однако, как отражают социологические опросы, идея о независимости Уэльса не поддерживается большинством валлийцев. Так, по данным аналитической службы ICM, за выход из состава королевства выступают около 6% респондентов [5].

Таким образом, референдумы 2014 и 2016 гг. в Великобритании, по оценкам российских аналитиков, отличающиеся по содержанию поставленных в них целях, имели и некоторые общие моменты, а именно: вопросы деволюции в одном и другом случае занимали умы британцев, усиливали дискуссионные накалы в рядах политиков и простых британцев. И на сегодня вопросы дальнейшей деволюции в британском обществе остаются на повестке дня.

Примечания

1. Перегудов С.П. – д.и.н., г.н.с. Центра сравнительных социально-экономических и социально-политических исследований НИ ИМЭМО им. Е.М. Примакова РАН.
2. Ананьева Е.Н. – к. филос.н., руководитель Центра британских исследований ИЕ РАН.
3. Ковалёв И.Г. – д.и.н., профессор факультета мировой экономики и мировой политики НИУ-ВШЭ.
4. Бударгин А. – научный сотрудник Центра британских исследований ИЕ РАН.
5. Годованюк К. – к.полит.н., ст.н.с. Центра британских исследований ИЕ РАН, эксперт РСМД.
6. Худолей К.К. – д.и.н., профессор, зав. кафедрой европейских исследований СПбГУ; Еремина Н.В., д.п.н., доцент кафедры европейских исследований СПбГУ.

Библиографический список

1. Ананьева Е. Матрешка референдума о независимости Шотландии // РСМД. 2014, 24 июня.
2. Ананьева Е.В. Неожиданные итоги парламентских выборов 2015 г.: виноваты ли аналитики? // Ход, итоги и последствия всеобщих парламентских выборов 2015 г. в Великобритании. Доклады ИЕ. № 319. М., 2015. С.28-29.
3. Бударгин А. Северная Ирландия после референдума о членстве Великобритании в ЕС и конференций юнионистских партий. Аналитическая записка №42, 2016 (№72). М., ИЕ. С. 1-6.
4. Бударгин А.В. Региональный аспект британской политики в свете референдума о членстве в ЕС// Референдум о членстве Британии в Евросоюзе: ход, итоги и последствия// Доклады ИЕ РАН. Ч.1. № 330. М., 2016. С.59-64.
5. В Уэльсе захотели провести референдум о независимости после Шотландии//Взгляд. URL: <https://vz.ru/news/2017/3/14/861774.html>
6. Выборы в парламент Шотландии стали “моментом истины” для основных партии. URL: <http://ria.ru/world/20160506/1428125785.html>
7. Годованюк К. Шотландские националисты поднимают ставки//РСМД, 2016, 31 октября.
8. Инфографика: итоги британского референдума. URL: http://www.bbc.com/russian/features/2016/06/160624_brexit_info_graphics?ocid=socialflow_facebook
9. Ковалёв И.Г. Проблема конституционных реформ Великобритании в новых политических реалиях/ Ход, итоги и послед-

ствия всеобщих парламентских выборов 2015 г. в Великобритании. Доклады ИЕ. № 319. М., 2015. С.35-41.

10. *Перегудов С.П.* Референдум о независимости Шотландии и проблемы британской государственности // Великобритания в преддверии всеобщих парламентских выборов в 2015 г.//Доклады Института Европы РАН. 2015 г. № 309. С.23-35

11. *Перегудов С.П.* Выборы-2015: консервативный реванш или возвращение к двухпартийности?// Ход, итоги и последствия всеобщих парламентских выборов 2015 г. в Великобритании. Доклады ИЕ. № 319. М., 2015.. С.36-41.

12. *Худoley К.К., Еремина Н.В.* Брекзит «новый» старый выход Великобритании//Современная Европа. 2017. № 3 (74). С. 28-36.

13. *Шейн С.* Современные британские консерваторы и “английский вопрос”//Современная Европа. 2015. № 2. С.85-93.

14. A Plan for Scotland. The Government’s Programme for Scotland. 2016-17. URL: <http://www.gov.scot/Resource/0050/00505210.pdf>

15. Consultation on a Draft Referendum Bill. The Scottish Government, Edinburgh 2016. URL: <http://www.gov.scot/Resource/0050/00507743.pdf>

16. *David Cameron*, Ed Miliband and Nick Clegg sign joint historic promise which guarantees more devolved powers for Scotland and protection of NHS if we vote No. URL:<http://www.dailyrecord.co.uk/news/politics/david-cameron-ed-miliband-nick-4265992>

17. England-only votes: What are the options? URL: <http://www.bbc.com/news/uk-politics-29292721/>

18. Not the Best of Mornings for Yes?: New ICM and Panelbase Polls. URL: <http://blog.whatscotlandthinks.org/2014/05/not-the-best-of-mornings-for-yes-new-icm-and-panelbase-polls/>

19. SCOTLAND VOTES NO. URL: <http://www.bbc.com/news/events/scotland-decides/results>

20. Scots don’t support a second independence referendum. URL: <https://yougov.co.uk/news/2016/09/01/davidson-now-more-popular-sturgeon-scotland/>

21. SNP’s Nicola Sturgeon says a 2nd Scottish independence referendum is ‘highly likely’. URL:<http://uk.businessinsider.com/nicola-sturgeon-snp-preparing-legislation-for-second-scottish-independence-referendum-2016-6>.

22. The Constitutional Future of Scotland and the United Kingdom. URL: http://www.centreonconstitutionalchange.ac.uk/sites/default/files/pages/constitutionalfuture_ukandscotland.pdf

23. What does ‘Brexit means Brexit’ mean? URL: <http://www.bbc.com/news/uk-politics-36782922>

References

1. *Ananeva E.* Matreshka referendum o nezavisimosti Shotlandii. RSMD.2014. 24 iyunya.

2. *Ananeva E.V.* Neozhidannye itogi parlamentskih vyborov 2015 g.: vinovaty li analitiki//Hod, itogi i posledstviya vseobshchih parlamentskih vyborov 2015 g. v Velikobritanii.//Doklady IE. N319. Moscow, 2015. Pp 28-29.

3. *Budargin A.* Severnaya Irlandiya posle referendum o chlenstve Velikobritanii v ES I konferenci j yunionistskih partij // Analiticheskaya zapiska N42. 2016. (N 72). Moscow, IE. Pp.1-6.

4. *Budargin A.V.* Regionalnyj aspect britansko politiki v svete referendum o chlenstve v ES//Referendum o chlenstve Britanii v Evrosoyuze: hod, itog i posledstviya //Doklady IE RAN .Ch1.N.330. Moscow, 2016. Pp. 59-64.

5. V Uehlse zahoteli provesti referendum o nezavisimosti posle Shotlandii//Vzglyad. URL:..<http://vz.ru/news/2017/3/14/861774.html>

6. Vyborny v parlament Shotlandii stali momentum istiny dlya osnovnyh partij. URL: <http://ria.ru/world/20160506/1428125785.html>

7. *Godovanyuk K.* Shotlandskie nacionalisty podnimayut stavki//RSMD, 2016. 31 oktyabrya

8. Infografika itogi britanskogo referendum. URL: http://www.bbc.com/russian/features/2016/06/160624_brexit_info_graphics?ocid=socialflow_facebook

9. *Kovalyov I.G.* Problema konstitucionnyh reform Velikobritanii v novyh politicheskikh realiyah//Hod, itogi i posledstviya vseobshchih parlamentskih vyborov 2015g. v Velikobritanii//Doklady IE. N 319. Moscow,2015. Pp. 35-41.

10. *Peregudov S.P.* Referendum o nezavisimosti Shotlandii i problem britanskoj gosudarstvennosti Velikobritaniya v preddverii vseobshchih parlamentskih vyborov v 2015 g.//Doklady Instituta Eevropy RAN.2015g. N309. Pp. 23-35.

11. *Peregudov S.P.* Vyborny 2015: konservativnyj revansh ili vozvrashchenie k dvuhpartijnosti// Hod, itogi i posledstviya vseobshchih parlamentskih vyborov 2015g. v Velikobritanii//Doklady IE. N 319. Moscow, 2015. Pp.36-41.

12. *Hudoley K.K., Eremina N.V.* Brekzit novyj staryj vyhod Velikobritanii//Sovremennaya Evropa. 2017. N3(74). S.28-36.

13. *Shein S.S.* Sovremennye britanskije konservatory i “anglijskij vopros”//Sovremennaya Evropa. 2017. № 3 (74). S. 28-36.

14. A Plan for Scotland. The Government’s Programme for Scotland. 2016-17. URL:<http://www.gov.scot/Resource/0050/00505210.pdf>

15. Consultation on a Draft Referendum Bill. The Scottish Government, Edinburgh 2016. URL:<http://www.gov.scot/Resource/0050/00507743.pdf>

16. *David Cameron*, Ed Miliband and Nick Clegg sign joint historic promise which guarantees more devolved powers for Scotland and protection of NHS if we vote No. URL: <http://www.dailyrecord.co.uk/news/politics/david-cameron-ed-miliband-nick-4265992>

17. England-only votes: What are the options? URL: <http://www.bbc.com/news/uk-politics-29292721/>

18. Not the Best of Mornings for Yes?: New ICM and Panelbase Polls. URL: <http://blog.whatscotlandthinks.org/2014/05/not-the-best-of-mornings-for-yes-new-icm-and-panelbase-polls/>

19. SCOTLAND VOTES NO. URL: <http://www.bbc.com/news/events/scotland-decides/results>

20. Scots don’t support a second independence referendum. URL: <https://yougov.co.uk/news/2016/09/01/davidson-now-more-popular-sturgeon-scotland/>

21. SNP’s Nicola Sturgeon says a 2nd Scottish independence referendum is ‘highly likely’. URL: <http://uk.businessinsider.com/nicola-sturgeon-snp-preparing-legislation-for-second-scottish-independence-referendum-2016-6>.

22. The Constitutional Future of Scotland and the United Kingdom. URL: http://www.centreonconstitutionalchange.ac.uk/sites/default/files/pages/constitutionalfuture_ukandscotland.pdf

23. What does ‘Brexit means Brexit’ mean? URL: <http://www.bbc.com/news/uk-politics-36782922>opa. 2015. N2. S.85-93.

ГОРБАЧЕВ В.Г.

кандидат философских наук, доцент, Брянский государственный университет имени И.Г. Петровского

GORBACHYEV V.G.

Candidate of Philosophy, Associate Professor, Bryansk State Academician I. G. Petrovsky University

МНОГОПАРТИЙНОСТЬ И ПАРЛАМЕНТАРИЗМ В РЕГИОНЕ: БРЯНСКАЯ ОБЛАСТНАЯ ДУМА ЧЕТВЕРТОГО СОЗЫВА

PARLIAMENTARISM AND MULTIPLICITY OF PARTIES IN THE REGION: THE FOURTH BRYANSK OBLAST DUMA

В статье рассматриваются вопросы, связанные с формированием и деятельностью Брянской областной Думы четвертого созыва в контексте современной многопартийности в регионе. Автор анализирует платформы политических партий, которые участвовали в выборах 2004 года. В статье показана структура Думы четвертого созыва – ее депутатские фракции и постоянные комитеты, их состав и отношения. Раскрыто основное содержание деятельности областной Думы четвертого созыва и сделан сравнительный анализ с ее деятельностью первого, второго и третьего созывов. В статье показано, что законодотворческий процесс изначально осуществлялся в условиях межпартийной конкуренции, как это и должно быть в практике парламентаризма. Брянская областная Дума четвертого созыва отличалась высоким уровнем внутренних противоречий и повышенной динамикой. Основной предпосылкой этого была конкуренция между депутатскими фракциями. Это способствовало содержательности и эффективности деятельности Думы, обретению ею подлинной субъектности в системе региональной представительной власти, привлекало интерес общественности. В последующем, однако, данное качество областного парламента стало заметно утрачивать себя, как и качество самой многопартийности на Брянщине. В этом проявились общие процессы и тенденции, характерные для всей современной российской политической системы.

Ключевые слова: Брянская область, Брянская областная Дума, выборы, депутатская фракция, многопартийность, парламентаризм, политическая партия, регион.

This article reveals the issues connected with the formation and work of the fourth Bryansk Oblast Duma in the context of modern multiplicity of parties in the region. The author analyzes platforms of the political parties, which participated in the elections in 2004. The article includes a structure of the fourth Duma's convention, i. e. its deputy fractions and permanent committees, as well as their membership and relationship. Essential object matters of the Oblast Duma activity of the fourth convention were determined and compared with the first, second and third conventions activities. The article shows that the legislative process was originally being carried out within cross-party rivalry, the way it should be in parliamentarism practice. High level of internal contradictions and higher dynamics characterized the Bryansk Oblast Duma of the fourth convention. Rivalry among deputy fractions constituted the main prerequisite for it. This boosted scope and efficiency of the Duma's activities, giving it genuine personality in the system of representative regional power and drawing the public's attention. However, this feature of the oblast parliament began to withdraw markedly after all, as well as quality of the multiplicity of parties in Bryansk oblast. Joint processes and tendencies, being inherent in the modern Russian political system on the whole, influenced it.

Keywords: Bryansk oblast, Bryansk Oblast Duma, elections, deputy fraction, multiplicity of parties, parliamentarism, political party, region.

Введение. В настоящее время сложилось несоответствие между объективным фактом существования и деятельности Брянской областной Думы как высшего органа представительной (законодательной) власти в регионе и уровнем знаний о нем. Это несоответствие должно разрешаться в формах специального исследовательского знания в различных его отраслях (история, политология, краеведение и иные).

Методы. Основу нашего исследования составляет аналитическая реконструкция – те методологические процедуры, которые решают задачу восстановления (отображения) общей логики и содержания конкретного политического процесса с одновременным его осмыс-

лением и оценками. По сути дела, аналитическая реконструкция выступает как форма междисциплинарного исследования. В статье применена также и традиционная методология (наблюдение, сравнение и иное).

Результаты. В итоге исследования складывается целостная картина становления Брянской областной Думы четвертого созыва в контексте становления и развития многопартийности региона, возникает общее представление о ее структуре и содержании деятельности, роли и значении в современной политической истории.

Введение. В настоящее время сложилось несоответствие между объективным фактом существования и деятельности Брянской областной Думы как высшего органа представительной (законодательной) власти в регионе и уровнем знаний о нем. Это несоответствие должно разрешаться в формах специального исследовательского знания в различных его отраслях (история, политология, краеведение и иные).

Методы. Основу нашего исследования составляет аналитическая реконструкция – те методологические процедуры, которые решают задачу восстановления (отображения) общей логики и содержания конкретного политического процесса с одновременным его осмыслением и оценками. По сути дела, аналитическая реконструкция выступает как форма междисциплинарного исследования. В статье применена также и традиционная методология (наблюдение, сравнение и иное).

Результаты. В итоге исследования складывается целостная картина становления Брянской областной Думы четвертого созыва в контексте становления и развития многопартийности региона, возникает общее представление о ее структуре и содержании деятельности, роли и значении в современной политической истории.

Обсуждение. Исследовательская работа по общей теме статьи нашла свои публичные проявления и обсуждения в различных статьях, в докладах на научных конференциях и «круглых столах», в иных формах. Это позволяет привлекать интерес местной научной и политической общественности к истории современной многопартийности и парламентаризма на Брянщине.

Заключение. Прделанное нами исследование имеет не только общее познавательное значение. Оно обозначает также и те связи, которые помогают должным образом продолжить изучение логики современной политической истории Брянской области в аспекте взаимосвязи института многопартийности и института парламентаризма.

История Брянской областной Думы четвертого созыва заслуживает особого внимания в исследовании. На наш взгляд, это связано, в основе своей, с историческим контекстом ее функционирования в политическом пространстве Брянщины. В общем плане этот контекст предполагал смену политических элит региона, их радикальное обновление в период с 2003 по 2006 год. Основной осью данного процесса стали взаимоотношения между двумя центрами политических сил – «Патриотической Брянщины» (КПРФ и иные объединения) и формирующейся партией «Единая Россия». В личностном аспекте эта ось была персонафицирована двумя политиками – Ю.Е.Лодкиным (глава Администрации области) и Н.В.Дениным (депутат Брянской областной Думы, лидер партии «ЕР» в регионе). Противостояние этих сил в последующем во многом определило содержание деятельности областной Думы четвертого созыва, характер ее внутренних противоречий и конфликтов. Повышенная динамика своей деятельности есть отличительная черта четвертой Думы, в

отличие от Думы первого [3, с. 130-136] и второго [4, с. 33-37] созывов, к истории которых нам довелось обращаться ранее.

Выборы в Брянскую областную Думу четвертого созыва были назначены на 5 декабря 2004 года. На этот раз уже действовал 5-ти процентный заградительный барьер, а проходили они, в отличие от прошлых лет, уже по смешанной системе (30 депутатов избирались по одномандатным округам, а 30 – от списков избирательных объединений). Всего в этой кампании принимали участие 9 избирательных объединений и блоков. (Позже один из участников – блок «За достойную жизнь» – был снят с регистрации из-за большого количества отсева кандидатов в его списке. – *авт.*). По спискам избирательных объединений было выдвинуто 187 кандидатов, а по 25 одномандатным округам – 165 [2, с. 14-31, 94-104, 105-169].

Анализ той избирательной кампании показывает, что внимание к своей предвыборной программатике проявили далеко не все участники. Наиболее обстоятельной она оказалась у таких объединений, как «КПРФ, Аграрная партия России – За Победу!» (см. «Брянская учительская газета». 2004. 19 нояб. С.18; 26 нояб. С.18); блок «За Родину! За справедливость!» (см. «Наш город». 2004. 25 нояб. С. 11); партия «Единая Россия» (см. «Брянский перекресток». 2004. 24 нояб. С.12); ЛДПР (см. «Либеральный вестник». Брянск. 2004. 26 нояб. С.4); блок «За возрождение Брянщины» (см. «Брянское время». 2004. 24 - 30 июня. С. 6; 11). Избирательные объединения были обязаны размещать тексты своих программ в печатных СМИ региона.

В итоге избирательной кампании в областную Думу было избрано 56 депутатов. В 4-х округах выборы были признаны не состоявшимися, поскольку большинство избирателей проголосовало против всех кандидатов (1 округ – в Бежицком и 2 – в Советском районе Брянска, 1 – в Брянском районе). Довыборы в областную Думу по этим четырем округам проходили 24 апреля 2005 года, в результате которых депутатами стали еще 4 кандидата.

По итогам выборов 5-го декабря в областную Думу по спискам избирательных объединений более всего – 14 депутатов (34,19 процентов голосов избирателей от общего числа участвовавших в голосовании) – было избрано от партии «Единая Россия». От блока «КПРФ, Аграрная партия России – За Победу!» – 8 депутатов (18,57 процентов голосов). «Союз правых сил» получил 3 мандата (8,30 процентов голосов). От блока «За Родину! За справедливость!» были избраны 3 депутата (7,90 процентов голосов), а от партии «Родина» – 2 депутата (ею было получено 6,05 процентов голосов избирателей) [6, с. 4; 7, с. 7].

Не смогли преодолеть 5-ти процентный барьер блок «За возрождение Брянщины» (4,92 процента голосов), ЛДПР (2,58 процентов), «Партия возрождения России» (1,90 процентов голосов). На этих выборах потерпели поражение известные политические деятели региона (П.П. Рогонов, А.М. Семернев, В.И. Шандыбин и иные). Произошло переизбрание

в Думу большой группы депутатов из ее второго созыва (А.И. Галькевич, Д.К. Ковалев, С.А. Куринная, М.А. Подобедов, В.А. Кравченко и другие), из третьего созыва (Н.Д. Руденок, А.П. Бугаев, Г.С. Абушенко, Л.К. Комогорцева, Ю.П. Петрухин, В.И. Польской, А.П. Политыкин, С.Г. Ковалев, В.А. Кравченко и другие). В ее состав вошли и депутаты, которые избирались в 1994 году в Думу первого созыва (С.Н. Понасов, С.Г. Ковалев, В.Ф. Федоров). Был характерен также приход в областную Думу многих представителей регионального бизнеса (В.А. Артамонов, П.А. Адашиков, И.В. Розанов, И.Н. Крутик и другие). Ряд депутатов (А.Н. Теребунов, В.А. Малашенко, В.С. Ющенко) вскоре перешел на работу в областную администрацию. Выше мы заметили, что именно в областной Думе данного созыва уже отчетливо наблюдается происходившее в 2003-2006 гг. глубокое обновление правящей элиты в Брянской области, приход в нее многих новых лиц, что в итоге привнесло в областной парламент большой потенциал разнообразия и энергетики.

Первое (организационное) заседание Думы четвертого созыва состоялось 28 и 30 декабря 2005 года. Председателем областного парламента стал В.И. Гайдуков, а его заместителями – С.Н. Понасов (первый заместитель), М.А. Подобедов, А.П. Бугаев и С.И. Артюхов [11, с. 1, 5]. Были сформированы 10 постоянных комитетов и избраны их председатели:

по бюджетной политике – депутат В.В. Васекин («Единая Россия»);

по экономической политике и развитию предпринимательства – О.С. Носов («Союз правых сил»);

по социальной политике – А.И. Галькевич (КПРФ);

комитет по промышленности, строительству, транспорту и связи – Г.С. Абушенко («Российская партия жизни»);

комитет по законодательству – В.Ф. Федоров («За Родину! За справедливость!»);

комитет по вопросам Чернобыля и чрезвычайным ситуациям – С.Г. Ковалев (КПРФ);

комитет по экологии и природопользованию – Л.К. Комогорцева;

комитет по образованию, науке и массовой информации – А.П. Политыкин (КПРФ);

комитет по аграрным вопросам – В.И. Польской (КПРФ);

комитет по культуре, спорту, делам молодежи и связям с общественными объединениями – И.А. Кириченко («Родина»).

Данное распределение не отвечало пропорциям внутрипартийной структуры Думы, и в последующем оно было радикально изменено.

Для областной Думы четвертого созыва было характерно изначальное наличие четырех депутатских фракций. (В строгом смысле слова фракционность сложилась лишь в областной Думе именно этого – четвертого созыва, – когда областной парламент был сформирован на основе многопартийности – В.Г.). Некоторые из них (коммунисты, аграрии и социал-демократы) в начале

работы сумели даже создать неформальное временное тактическое объединение, позволившее им овладеть рядом руководящих должностей при их первоначальном распределении.

В феврале-марте 2005 года в Думе были официально зарегистрированы следующие депутатские фракции:

«Единая Россия» – 23 депутата (руководитель фракции – М.А.Подобедов);

«КПРФ, Аграрная партия России – За Победу!» – 11 депутатов (руководитель – В.А.Кравченко);

Социал-демократическая фракция – 7 депутатов (руководитель – Н.Д.Руденок);

«Союз правых сил» – 3 депутата (руководитель – И.Е.Панкратов).

Всего во фракции вступили 44 депутата из 55 по списку (к тому времени ряд депутатов перешел на работу в органы исполнительной власти, и в 2005 году имели место довыборы в Думу. – В.Г.) [5, с. 2]. От партии «Родина» фракция была образована в октябре 2006 года (ее возглавил И.А. Кириченко), а в марте 2007 года она обрела иное название: «Справедливая Россия – Родина» (руководитель – Ю.П. Петрухин) в количестве 5 депутатов. Очевидно, что фракционная структура отражала достаточно широкий спектр партийно-политического пространства Брянщины на тот период времени.

Во фракции вошли также многие из депутатов, избранных по одномандатным округам. Со временем в персональном составе фракций происходили изменения – в основном, за счет перехода депутатов во «фракцию большинства» (от партии «Единая Россия»), что в последующем существенно изменило расстановку политических сил в Думе. Менялось также и количество самих фракций. Так, к концу 2007 года их осталось уже три: «Единая Россия» (М.А. Подобедов), «За справедливость!» (Е.П. Зеленко), «КПРФ, Аграрная партия России – За Победу!» (В.А. Кравченко). В декабре 2008 года вместо фракции «За справедливость!» образовалась фракция «За Родину! За справедливость!» (В.Г. Горбачев). Фракционность – одно из самых заметных проявлений своеобразия Думы четвертого созыва.

В 2006 году произошло радикальное изменение соотношения сил в пользу фракции от партии «Единая Россия». Механизмом осуществления этого стали инициированные данной фракцией изменения в Регламенте областной Думы, которые позволили принимать кадровые решения (в отношении председателей постоянных комитетов, председателя Думы и его заместителей) простым большинством голосов (половина плюс один голос), а не двумя третями (квалифицированное большинство), как это было до сих пор. Эти изменения, инициированные на заседании 29 июня, были окончательно утверждены 27 июля того года [10, с. 1; 13, с. 3]. На их основе в последующем произошли такие кадровые перестановки, которые в итоге практически полностью отстранили ряд фракций от обладания руководящими должностями в Думе. (К июлю 2006 года во фракции «ЕР» был уже 31 депутат, т.е. более половины от их общего числа. – В.Г.).

В 2007 году фракция «Единой России» овладела всеми руководящими должностями в областной Думе. В этих целях была осуществлена также и реорганизация структуры Думы, повлекшая разного рода изменения постоянных комитетов (смена их названий, объединения комитетов, создание новых структур и т.п.) и, соответственно, избрание новых их руководителей, которыми становились депутаты от фракции «ЕР». К концу срока полномочий Думы четвертого созыва во фракции от партии «ЕР» был уже 41 депутат, т.е. абсолютное большинство депутатского корпуса.

Таким образом, партия «Единая Россия» путем определенных нормативных и структурных изменений в областной Думе еще более упрочила свои позиции. Но, на наш взгляд, сам областной парламент в силу этого вовсе не улучшил качество своей работы. Напротив, в этой работе стали все более частыми случаи игнорирования мнения оппозиции, поспешного и некритического рассмотрения ряда важных законопроектов или же их блокирования депутатским большинством, нарушения норм думского Регламента и иное, что в итоге понижало качество работы парламента. Через Думу областная администрация нередко стала проводить законопроекты и решения нормативного, финансового, кадрового и иного характера, вызывавшие несогласие у многих депутатов. По сути дела, Дума стала превращаться в «однополярный» политический институт, подконтрольный Губернатору (Н.В. Денин) и сильно зависимый от областной администрации.

В целом же, на наш взгляд, произошедшие в 2006 и в последующие годы организационные и кадровые изменения в Брянской областной Думе свидетельствовали о значительно большем: в регионе вновь стала утверждаться практика политического доминирования. На этот раз от «Патриотической Брянщины» (КПРФ и др.) властная монополия стала переходить к «Единой России». Данный процесс выражал те тенденции, которые в целом были характерны для политической системы российского общества.

Местные политики и эксперты по-разному оценивали данные события в Думе. Кто-то увидел в этом проявление некоей справедливости (крупнейшая партия якобы должна доминировать и в парламенте) и укрепление позиций действующего Губернатора. Кто-то – нарушение сложившегося равновесия в Думе и далеко идущие последствия для развития регионального парламентаризма, симптом претензий «Единой России» на абсолютную власть в регионе [9, с. 2, 3, 13; 14, с. 4].

На наш взгляд, именно межфракционные отношения стали основным источником внутренней конфликтности в областной Думе четвертого созыва. Но эта конфликтность все же способствовала динамичному, поступательному развитию парламента, хотя и создавала определенную напряженность и непредсказуемость в его работе. В этом смысле Дума четвертого созыва вполне приблизилась к «нормальному» парламентаризму, который конфликтен по природе своей в силу внутренней партийной неоднородности. Забегая вперед,

заметим, что в последующем (в работе Думы 5-го и 6-го созыва) именно этой конфликтности явно не доставало, и это лишало областной парламент внутренней динамики, не способствовало межфракционному диалогу.

В феврале-марте 2007 года в областной Думе имела место активная дискуссия по вопросу о принципах ее формирования в перспективе (каким должен быть ее количественный состав? как его избирать? И т.п.). Депутатами предлагались различные модели формирования Думы. Высказывалось даже мнение (депутат М.А. Подобедов. – В.Г.) самораспуститься и провести в декабре текущего года совмещенные (с избранием депутатов Госдумы) выборы нового состава областной Думы, чтобы «запустить» новую модель ее формирования и улучшить тем самым качество депутатского корпуса [1, с. 4]. В июне 2007 года Дума приняла решение о так называемой реорганизации своей структуры. Некоторые комитеты были объединены, а полномочия других уточнены, в результате чего осталось 8 комитетов. Был создан комитет по вопросам местного самоуправления (его возглавил И.А. Кириченко). К октябрю преобразования структуры Думы были завершены.

Большое внимание Дума четвертого созыва уделяла нормативному обеспечению формирования в регионе системы муниципальной власти в связи с начавшейся в 2006 году реформой этого уровня власти в рамках федерального закона №131 «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации». В связи с этим следует отметить очень активную работу комитета по законодательству, который возглавлял В.Ф.Федоров. Этот комитет очень многое сделал для нормативного обеспечения становления муниципальной власти в Брянской области, определения ее полномочий и сфер ответственности, форм организации и механизмов функционирования. С его участием была образована Ассоциация «Совет муниципальных образований Брянской области». 26 октября 2006 года в Москве состоялось совещание депутатов законодательных собраний регионов Центрального федерального округа России, на котором опыт осуществления муниципальной реформы в Брянской области был представлен в форме доклада [8, с. 10].

В практику работы регионального парламента широко вошли депутатские слушания по актуальным проблемам жизни Брянской области. Новизной стали также ежегодные послания Губернатора Брянской области депутатам Думы, первое из которых состоялось 28 апреля 2005 года и было посвящено теме качества региональной власти и совершенствования ее деятельности. В ноябре 2005 года вышел в свет первый номер газеты «Вестник Брянской областной Думы», в котором подробно освещалась деятельность парламента.

Депутаты активно участвовали в разработке Стратегии социально-экономического развития Брянской области на период до 2020 года, приняв соответствующую областную программу. Большое внимание уделялось нормативному обеспечению реализации в регионе приоритетных национальных проектов (в

сфере образования, здравоохранения, сельского хозяйства и строительства жилья). Депутаты выступили с инициативой к федеральной власти отнести к числу таких проектов и сферу культуры.

В период работы четвертого созыва произошел поворот областной власти к проблемам научного обеспечения развития экономики региона. Так, 20 октября 2005 года в Думе состоялись депутатские слушания «Об исполнении закона Брянской области «О научной деятельности и региональной научно-технической политике в Брянской области». 31 января 2007 года прошли депутатские слушания «Актуальные проблемы формирования на Брянщине экономики инновационного типа», а в последующем началась и разработка регионального инновационного законодательства. Результатами этих и иных инициатив стали, в частности, создание в областной администрации Комитета по науке, образование Совета по науке и научной деятельности при Губернаторе области, утверждение областной целевой программы «Развитие научной деятельности в Брянской области (2008-2011 гг.)». 19 декабря 2007 года Дума своим постановлением учредила почетное звание «Заслуженный ученый Брянской области».

26 февраля 2009 года состоялась последнее, 56-е по счету, заседание Брянской областной Думы четвертого созыва. При подведении итогов ее работы отмечалось, что Дума приняла более 569 законов (из них 208 – первичные, базовые). Из общего числа принятых базовых законов 153 были внесены по инициативе Губернатора, 25 – депутатами областной Думы, а 14 – ее постоянными комитетами. Принято 2.065 постановлений, 66 обращений к органам государственной власти РФ. В Федеральное Собрание страны было направлено для рассмотрения 25 законодательных инициатив. Профильными комитетами Думы рассмотрены 3.472 проекта федеральных законов и 2.936 законодательных инициатив субъектов Российской Федерации [12, с. 6]. Следует заметить, что количественные показатели работы Думы четвертого созыва – самые высокие за 20 лет существования областного парламента (1994-2014 гг. – В.Г.).

Депутатами четвертого созыва были разработаны такие важные законы, как «Об охране окружающей среды в Брянской области», «О депутатском расследо-

вании», «Об общественной палате Брянской области», «Об инновационной деятельности в Брянской области», «О науке, научной и научно-технической деятельности в Брянской области», «О запрете на территории Брянской области деятельности по организации и проведению азартных игр», «О розничных рынках Брянской области», «Об охране семьи, материнства, отцовства и детства в Брянской области», «О благотворительной деятельности в Брянской области», «О праздниках и памятных датах Брянской области» и иные.

Следует заметить, что именно в Думе данного созыва принимаемые законы стали проходить по-настоящему «партийную экспертизу», т.е. они подвергались оценке и анализу депутатских фракций, проходили в дальнейшем соответствующую процедуру голосования. Проекты некоторых законов (например, областные законы «О депутатском расследовании», «Об общественной палате») вызывали острые дискуссии на рабочих группах, заседаниях профильных комитетов и сессиях Думы, подвергались детальной переработке. По сути дела, законотворческий процесс осуществлялся в условиях постоянной *межпартийной конкуренции*, как это и должно быть в практике парламентаризма.

Дума четвертого созыва осуществляла партнерские взаимодействия со своими коллегами из других регионов страны. Были подписаны соглашения о сотрудничестве с Орловским Советом народных депутатов, с Государственным Советом Удмуртской республики.

Брянская областная Дума четвертого созыва отличалась высоким уровнем внутренних противоречий и, соответственно, повышенной динамикой своей деятельности. Основной предпосылкой этого стала межпартийная конкуренция в формах отношений между депутатскими фракциями. В конечном счете, это, на наш взгляд, способствовало содержательности и эффективности деятельности Думы, обретению ею подлинной субъектности в системе региональной власти, разделению ветвей власти, привлекало интерес общественности. В последующем, однако (в Думе пятого и шестого созывов. – В.Г.), данное качество областного парламента стало заметно утрачивать себя, как и качество самой многопартийности на Брянщине. В этом проявились общие процессы и тенденции, характерные для всей современной российской политической системы.

Библиографический список

1. Быть ли думскому самороспуску? (интервью) // Брянский перекресток. 2007. 28 март.
2. Вестник Избирательной комиссии Брянской области. Брянск, 2004.
3. Горбачев В.Г. Многопартийность и парламентаризм в регионе: Брянская областная Дума первого созыва // Вестник Брянского государственного университета. 2015. № 2. С. 133-136.
4. Горбачев В.Г. Многопартийность и парламентаризм в регионе: Брянская областная Дума второго созыва // Вестник Брянского государственного университета. 2016. № 1 (27). С. 33-37.
5. Депутаты впервые разошлись по фракциям // Добрый день, Брянщина. 2005. 23 март.
6. Как мы голосовали. Итоги выборов депутатов Брянской областной Думы четвертого созыва // Брянский перекресток. 2004. 15 дек.
7. Кто пришел // Брянский перекресток. 2004. 22 дек.
8. Ключевой момент – эффективность власти // Брянский рабочий. 2006. 3 нояб.
9. Лубинец Е. Укрощение строптивых, или О том, что стоит за принятыми поправками в Регламент областной Думы // Брянский перекресток. 2006. 9 авг.

10. Николаева В. Будет ли думский переворот? // Брянская правда. 2006. 4 авг.
11. Полозов В. Дума назвала лидера // Брянский рабочий. 2004. 29 дек.
12. Постановление об итогах законотворческой деятельности Брянской областной Думы четвертого созыва // Брянский перекресток. 2009. 11 февр.
13. Соколова О. Состоится ли бархатная революция? // Добрый день, Брянщина. 2006. 5 июля.
14. Чалиян Е. «Заговор» обличенных // Брянское обозрение. 2006. 20 окт.

References

1. Is Duma to be liquidated voluntarily? // Bryansky Perekrystok. 2007. March 28, 2007.
 2. Bulletin of the Election Commission of the Bryansk Region. Bryansk, 2004.
 3. Gorbachev V.G. Multiplicity of parties and parliamentarism in the region: Bryansk Oblast Duma of the first convention // The Bryansk State University Herald. 2015. № 2. Pp. 133-136.
 4. Gorbachev V.G. Multiplicity of parties and parliamentarism in the region: Bryansk Oblast Duma of the second convention // The Bryansk State University Herald. 2016. № 1 (27). Pp. 33-37.
 5. For the first time deputies chose different fractions// Dobry den', Bryanshina. March 23, 2005.
 6. Our votes. Results of the elections of deputies to the Bryansk Oblast Duma of the fourth convention // Bryansky perekryostok. December 15, 2004.
 7. Who has come // Bryansky perekryostok. December 22, 2004.
 8. Power efficacy is the key // Bryansky rabochy. November 3, 2006.
 9. Lubinets E. Taming of scoundrels, or What imply amendments to Oblast Duma procedural rules // Bryansky perekryostok. August 9, 2006.
 10. Nikolaeva. V. Is Duma to have radical changes? // Bryanskaya pravda. August 4, 2006.
 11. Polozov V. Leader of Duma is proclaimed // Bryansky rabochy. December 29, 2004.
 12. Decision on the results of legislative activity of the Bryansk Oblast Duma of the fourth convention // Bryansky perekryostok. February 11, 2009.
 13. Sokolova O. Is velvet revolution bound to happen? // Dobry den', Bryanshina. July 5, 2006.
 14. Chaliyan E. «Plot» of the exposed // Bryanskoe obozrenie. October 20, 2006.
-

МАЙОРОВ А.А.

кандидат исторических наук кафедры истории и музейного дела, ФГБОУ ВПО «Орловский государственный институт культуры»
E-mail: aamajorov@rambler.ru

MAYOROV A.A.

Candidate of Historical Sciences, Department of History and Museology, Orel state institute of culture
E-mail: aamajorov@rambler.ru

К ВОПРОСУ О ЗАПАДНЫХ КУЛЬТУРНЫХ СВЯЗЯХ ВЯТИЧЕЙ И РАДИМИЧЕЙ

SOME ASPECTS OF THE WEST SLAVIC CULTURAL INFLUENCE ON VYATICHI AND RADIMICHI

Анализ упоминаний имен основателей этно-политических объединений вятичей и радимичей – Радима и Вятко – демонстрируют высокую вероятность их тесной связи с западной и южной славянской традициями, в первую очередь с традициями Великоморавского государства. Частота упоминаний и сохранившиеся до настоящего времени традиции именоварения в современных Польше, Чехии и Словакии являются дополнительным аргументом в пользу озвученной гипотезы. Прослеживается ряд прямых параллелей между описанием происхождения пары братьев Адальберт- Гаудентиус и легендарных летописных Радима и Вятко.

Ключевые слова: Вятко – Радим, Адальберт – Гаудентиус, Великая Моравия, восточные, западные и южные славяне, влияние.

An analysis of the frequency of mentioning the names of the founders of ethno-political associations of Vyatichi and Radimichi Radim and Vyatko shows the high probability of their close connection with the western and southern Slavic traditions, especially with the traditions of the Great Moravian State. Numerous references and preserved traditions of naming in modern Poland, the Czech Republic and Slovakia give additional arguments in favor of this hypothesis. We can trace several direct parallels between the description of the origin of the pair of West Slavic brothers Adalbert-Gaudentius and the legendary ones described in the annals of Radimov and Vyatko.

Keywords: Vyatko – Radim, Adalbertus – Gaudentius, Great Moravia, eastern, western and southern Slavs, influence.

Автор настоящей статьи большую часть своих работ посвятил рассмотрению проблематики зарождения и развития историко-географического региона, расположенного в бассейне Верхней Оки. Одна из ранее опубликованных статей посвящена проблематике связей восточных славян с великоморавской культурной, в том числе возможному её воздействию на ход исторических процессов в указанном выше регионе, ставшем основой формирования Верховской историко-географической провинции [3].

Краткое обзор содержания этой статьи в части, касающейся Земли вятичей, можно свести к нескольким пунктам. Имеется упоминание в летописях о приходе «от ляхов» двух братьев, ставших основоположниками вятичей и радимичей: «бьята бо. 2. Брата в Лясахъ. Радимъ. А другому Вятко и пришедьша. Седоста Радимъ на Съжю. [и] прозв[а]шася Радимичи. Вятко седе съ родомъ своимъ по Оце. От негоже прозвашася Вятичи» [4, с. 12].

Существует реконструкция М.Фасмером первоначальной формы имени Вятко как «Вячеслав» [7, с. 376,378]. Прослеживается упоминание Фульдскими анналами созвучных княжеских имен в виде Witislav под 872 г. и Witizla (Вячеслав) под 895 г. [8, с. 126]. Следующим шагом стала констатация полного совпадения реконструкции имени Вятко, которое полностью совпадает с именем

канонизированного христианской церковью чешского князя Вячеслава (ст.-слав. «Вяцеслав», чеш. Václav, лат. Venceslaus, dux Wratislaus), жившего в начале X в., что, в свою очередь, приводит к мысли о возможной принадлежности «первовятича» к числу высокопоставленных представителей западнославянского общества [9, с. 253]. Дополнительным аргументом для гипотезы является начало перехода, после падения Великой Моравии, русской традиции княжеского именаречения от скандинавских имен к славянским двухкоренным, что соответствует великоморавским обычаям. Прочие положения статьи были посвящены рассмотрению разнообразной информации археологического и лингвистического характера.

В упомянутой ранее статье не был до конца рассмотрен вопрос происхождения имени «брата» Вятко – Радима, а ведь личная взаимосвязь вождей-основателей сопровождалась теснейшей культурной связью между двумя этнополитическими восточнославянскими группировками – вятичами и радимичами – бывших, по общему признанию, носителями единой (роменской) археологической культуры.

Летописец подчеркивал неразрывную связь между Вятко и Радимом. В этой связи представляется крайне интересным проследить бытование и распространение имени второго языческого «брата», упомянутого в летописи, Радима.

Поиск места возникновения имени Радим уводит, как и в случае с Вятко, на Запад. Сохранившиеся до наших дней письменные свидетельства, хронологически приближенные к рассматриваемому периоду, позволяют обнаружить формы этого антропонима в виде «Radmir», «Radko», «Radomil», «Радислав», «Radoslaw» и им подобных на территориях, имеющих отношение к славянским землям постморавского культурного круга – Чехии, Богемии, Польше, Сербии [12, с. 415-431].

Также имеются менее многочисленные свидетельства существования имен с корнем «рад-» среди южных славян. Хорошо известен болгарский царь Гавриил Радомир (1014-1015 гг.) [2, с. 99]. В этом же числе должен быть упомянут сербский князь, сын основателя сербского государства Родослав (Радослав) Воиславович, правивший своим княжеством во втором и третьем десятилетии IX в. [1, с. 143] Существует множество легенд о героях и князьях с подобными или родственными им именами в наследии ряда иных западно- и южнославянских этносов.

Имя Радим (Радзим) широко известно в польской и чешской истории, более того, оно было мирским именем святого Гаудентиуса, первого польского архиепископа [12, с. 421]. Имя «Гаудентиус» является фактической лингвистической калькой – переводом славянского имени на латынь и имеет значение «радующий, добрый». Радим (Гаудентис) был сыном одного из сильнейших богемских князей, избравшем духовную карьеру, а его единокровный брат Адальберт (Войцех) Пражский был очень вскоре причислен к лику святых: он погиб, проповедуя христианство среди пруссов, и был объявлен впоследствии их апостолом [9, с. 60].

Имя Радим (Радзим) и прежде и до настоящего времени весьма распространено на территории Польши и является одним из многочисленных имен, образованных от корня «Рад», который, по мнению польских филологов, может иметь несколько различных значений таких как «радоваться», «заботиться», «печся, беспокоиться о чем-то» и т.д. [11, с. 247]. Помимо прочего, существует целый ряд родственных антропонимов, непосредственно образованных от этого корня – «Rado-ciech; Rado-mil, Rado-miar, Rado-mir, Rado-slaw... Rado-wit, Rado-(w)uj; Redo-slaw... Rad-mir, Rad-slaw... Rad-rech(?), Rad-sul; Rat-slaw... Rac-(s)law... Rad-ach... Rad-ak... Rad-o... Rad-ek... Radowan, Radwan, Redwan...» [11, с. 247-248]. Распространение имени «Радим», родственных ему форм и производных от них фамилий в Чехии и Словакии в настоящее время также крайне широко.

Несложно отметить, что на Руси подобная широта показательно отсутствовала, что подтверждается малым количеством письменных свидетельств. Существует упоминание в тексте Ипатьевской летописи под 1087 г., когда «...Ярополка взяша отрок на конь. Передь ся Радко...» [5, стб.198]. Там же есть упоминание событий 1161 г., когда «...Половци. Въездяху в городъ. Просекающе столпие. И заглоша дворъ. Лихачевъ

поповъ. И Радьславль...» [5, стб.515]. И практически этим летописи и ограничиваются, что представляется серьезным аргументом на фоне большого хронологического удаления от времени легендарно Радима.

Таким образом, рассмотрение распространения антропонимов «Вятко» и «Радим» в историческом контексте демонстрирует явное преобладание связей и отсылок, имеющих прямое отношение в большей степени к западно- и в меньшей – южнославянским культурно-историческим традициям. Более того, в западнославянской традиции можно наблюдать прямой аналог ситуации, описанной русским летописцем «бьста бо. 2. брата в Лясах. Радимъ. а другому Вятко» в братской паре Адальберт-Гаудентиус (Радим и Войцех): оба, согласно сообщению хронистов – сыновья владельца князя Славика, прямо наследовавшего и правившего рядом коренных земель Великоморавской державы [10, с. 282].

Возможное предположение о некой «иронии», продемонстрированной автором летописного сообщения о братьях, ставших основателями восточнославянских языческих племен, путем использования для их описания имен и некоторых обстоятельств жизни западных христианских братьев-епископов, представляются необоснованными. Русский летописец неоднократно демонстрировал свойственную монахам высокую степень религиозности и вряд ли бы стал, по сути, высмеивать прославленных и почитаемых монахов-епископов, вскоре причисленных к лику святых, сравнением с прямо осуждаемыми им язычниками. Тем более, что на некоторых восточнославянских землях (хотя и не на территории вятичей) вплоть до XII в. продолжали, по всей видимости, функционировать языческие храмы, в которых принесение кровавых жертв было вполне вероятным [6].

Следует обратить внимание на то важное обстоятельство, что хронологически первичная фиксация имен практически всех рассматриваемых в настоящей статье исторических деятелей укладывается в границы IX-XI вв. – времени первичного освоения славянскими соседями культурного и духовного наследия разгромленной Великоморавской державы. Впоследствии коммуникации столь высокой степени интенсивности и глубины, позволявшие практически одновременно территориально весьма удаленными группировками славянского происхождения осваивать по сути единый идеологический, религиозный и культурный опыт, были окончательно разорваны, что повлекло интенсификацию процессов окончательного распада до определенной степени существовавшего славянского единства.

Приведенные выше доводы, по мнению автора статьи, подтверждают гипотезу о высокой вероятности наличия прямой связи летописных Радима и Вятко, ставших первооснователями двух этнополитических восточнославянских объединений, с великоморавской культурно-политической традицией.

Библиографический список

1. Константин Багрянородный. Об управлении империей. М.: Наука, 1991. 486 с.
2. Краткая история Болгарии. С древнейших времен до наших дней. Отв. ред. Г. Г. Литаврин. М.: «Наука», 1987. 558 с.
3. *Майоров А.А.* Историческая память о Великой Моравии и Верховская историко-географическая провинция // Вестник Брянского государственного университета. №4 (30) (2016): исторические науки и археология /литературоведение/ языкознание/ педагогические науки. Брянск: РИО БГУ, 2016. С.71-77.
4. ПСРЛ, Т.1. Лаврентьевская летопись. Изд-е 2. Л.: Изд-во АН СССР, 1926-1928. 540 с.
5. ПСРЛ т.2 Ипатьевская летопись. Изд-е 2. СПб. 1908.573с.
6. *Тимошук Б.О.* Восточные славяне в VII-X вв. – полюдь, язычество и начало государства. Львов, 2015. 80 с.
7. *Фасмер М.* Этимологический словарь русского языка. Т.I (А-Д): пер. с нем. и доп. О.Н.Трубачева/ под ред. и предисл. Б.А.Ларина. 2-е изд., стер. М.: Прогресс, 1986. 576 с.
8. *Annales fuldenses sive annales regni francorum orientales.* Ed.G.H.Pertzii, Hannoverae, Impensis bibliopolii antiquissimi, 1891.
9. *B. Bretholz.* Die Chronik der Böhmen des Cosmas von Prag. Monumenta Germaniae Historica. T. II. Berlin, 1923. 296 с.
10. *Christianization and the Rise of Christian Monarchy: Scandinavia, Central Europe and Rus' C. 900-1200.* Cambridge University Press, edited by Nora Berend. 460 p.
11. Słownik etymologiczno-motyacyjny staropolskich nazw osobowych. Część 1: Odapelatywne nazwy osobowe, opracowała Aleksandra Cieślíkowa przy współudziale Janiny Szymowej i Kazimierza Rymuta, Kraków 2000. 405 с.
12. *Witold Taszycki* [red.]: Słownik staropolskich nazw osobowych, t. IV, z. 3, Pstrocha - Rzeniec. Wrocław - Warszawa - Kraków - Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1976. 552 с.

References

1. Constantine VII “the Purple-born”. On the management of the empire. Moscow: Nauka, 1991. 486 p.
 2. A short history of Bulgaria. From ancient times to our days. Ed. G. G. Litavrin. Moscow: “Science”, 1987. 558 p.
 3. *Mayorov A.A.* Historical memory of the Great Moravia and the Verkhovskaya historical-geographical province // Bulletin of the Bryansk State University. №4 (30) (2016): historical sciences and archeology / literary criticism / linguistics / pedagogical sciences. Bryansk: RIO BSU, 2016. P.71-77.
 4. Complete collection of Russian chronicles. Vol.1 Laurentian Codex. 2nd ed. Leningrad. 1926-1928. 264 p.
 5. Complete collection of Russian chronicles. Vol.2 Ipatievo Codex. 2nd ed. St. Petersburg. 1908. 574 p.
 6. *Timoshchuk B.O.* Eastern Slavs in the 7th-10th centuries. - polyudie, paganism and the beginning of the state. Lviv, 2015. 80 p.
 7. *Fasmer M.* Etymological Dictionary of the Russian Language. T. I (A-D): translation from German and supplement by O.N. Trubachev / editorial and foreword by BA Larin. 2nd ed. Moscow: Progress, 1986. 576 p.
 8. *Annales fuldenses sive annales regni francorum orientales.* Ed.G.H.Pertzii, Hannoverae, Impensis bibliopolii antiquissimi, 1891.
 9. *B. Bretholz.* Die Chronik der Böhmen des Cosmas von Prag. Monumenta Germaniae Historica. T. II. Berlin, 1923. 296 с.
 10. *Christianization and the Rise of Christian Monarchy: Scandinavia, Central Europe and Rus' C. 900-1200.* Cambridge University Press, edited by Nora Berend. 460 p.
 11. Słownik etymologiczno-motyacyjny staropolskich nazw osobowych. Część 1: Odapelatywne nazwy osobowe, opracowała Aleksandra Cieślíkowa przy współudziale Janiny Szymowej i Kazimierza Rymuta, Kraków 2000. 405 с.
 12. *Witold Taszycki* [red.]: Słownik staropolskich nazw osobowych, t. IV, z. 3, Pstrocha - Rzeniec. Wrocław - Warszawa - Kraków - Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1976. 552 с.
-

УДК 355:94 (470) "19"

UDC 355:94 (470) "19"

ОРЛОВ А.С.

кандидат исторических наук, сотрудник Академии
ФСО России
E-mail: orlov-orl@mail.ru

ORLOV A.S.

Candidate of History, Federal Guard Service Academy
E-mail: orlov-orl@mail.ru

АРМИЯ И ОБЩЕСТВО В РОССИИ XIX ВЕКА: К ИСТОРИИ ВЗАИМООТНОШЕНИЯ

ARMY AND SOCIETY IN 19TH CENTURY RUSSIA: ON HISTORY OF INTERRELATIONSHIP

В статье, на основе изучения повременных периодических изданий, выходивших в царской России во второй половине XIX века, делается анализ взаимоотношения армии и общества в период проведения военной реформы Александра II. Определяется роль периодических повременных изданий в формировании общественного мнения в отношении проводимой реформы.

Ключевые слова: армия, общество, военная реформа, повременные периодические издания, Александр II.

The article is devoted to the analysis of interrelationship of the Russian army and society in the period of Alexander II's military reform. The author studies periodic publications of the time and defines the role of such editions in shaping public opinion on the conducted reform.

Keywords: army, society, military reform, periodic publications, Alexander II.

Стремительные изменения в мире и в российском обществе, так же стремительно меняют характер отношений между армией и обществом. Армия является социальным институтом государства и неразрывно связана с ним, а значит, всегда будет являться предметом обсуждения в обществе, как отражение состояние самого государства. На различных этапах исторического развития российского государства армия была оплотом безопасности и территориальной целостности государства. Созданная Петром Великим она не раз доказывала свое превосходство над внешним врагом, не раз защищала свое отечество от неминуемой гибели.

Состоянию своих вооруженных сил государство постоянно уделяло большое внимание, однако внимание общества зачастую обходило стороной данный вопрос. Так было и во второй четверти XIX века, перед Крымской войной, когда «общественное мнение было ошибочно», основано на неверной оценке сил и средств военной организации государства. Неудачи в крымской войне 1853-1856 годов вселили в русское общество полное недоверие к русской армии.

С началом либеральных реформ Александра II начало постепенно меняться и общественное мнение относительно армии. Однако общество очень робко стало принимать участие в обсуждении проводимой реформы армии и флота. Как отмечал генерал Р.А. Фадеев: «Если же правда, что вооруженные силы нации должны быть верным воспроизведением ее самой, то правда и то, что вопрос об основании военной системы становится вопросом о самой нации, об ее духовных и материальных основах, т.е. обращается в вопрос политический и входит в область общественного сознания...» [7]. К схожим выводам приходил и редактор издатель «Московских ведомостей»

и «Русского вестника» М.Н. Катков, утверждая, что «преобразования военного дела» с очевидностью «представляют интерес не для одних военных; на государственную сторону военной реформы должно быть устремлено внимание всего общества» [10].

На страницах периодических изданий стало высказываться мнение о том, что военная реформа должна интересовать общество и в контексте политических обстоятельств, складывающихся в Европе. «Интересы первостепенной важности, как постоянные, так и временные» требовали внимания общества к «русскому военному вопросу» и его участия «во всем, что его касается» [10], однако добиться этого российскому обществу в XIX в. так и не удалось. При этом проблема состояла не только в недостаточном внимании со стороны общества к вопросам организации армии, но и в недостаточной степени доверия обществу со стороны правительства и военного руководства. Так либеральная газета «Голос» в одной из своих передовых статей писала: «...сделать общеизвестными главные основания предполагаемых преобразований. В этом случае большую пользу могла бы принести нашему военному обществу и официальная военная журналистика: она должна бы знакомить и публику, и специально военное общество с теми мотивами, которыми оправдывается каждая из предпринимаемых частных реформ» [9]. Как отмечают современные исследователи: «Царским правительством было совершено немало ошибок в вопросах информационного обеспечения самодержавного строя», в том числе и в области выстраивания взаимоотношений между армией и обществом [3].

К сожалению, современная ситуация в данном вопросе мало изменилась. Как убедительно показано

в диссертации А.И. Смирнова, в настоящее время в Российской Федерации «военная сфера остается закрытой для общества», которое лишено «реальной возможности влиять на решения по вопросам военной политики и строительства Вооруженных сил, принимаемые на высшем уровне, хотя именно от этих решений напрямую зависит обеспечение обороноспособности страны, защита ее граждан от внешней агрессии» [4]. Таким образом, исследование вопроса о выстраивании взаимоотношений между армией и обществом в истории России может помочь избежать повторения прежних ошибок.

Период второй половины XIX в. обращает на себя особое внимание, так как проведенная в череде прочих либеральных реформ военная реформа стала одним из центральных событий военной истории данного столетия. При этом данная реформа, хотя и получила в отечественной историографии (преимущественно советского периода) довольно широкое освещение, тема взаимоотношения армии и общества в данный период осталась малоизученной.

При рассмотрении данной темы следует иметь в виду, что были и противники проводимых военных преобразований в государстве и даже сам император Александр II, «понимавший необходимость преобразования русской армии, в силу чего он санкционировал проекты Военного министерства, в месте с тем в глубине души являлся сторонником старых армейских порядков и расставался с ними с большим сожалением» [2]. Из этого мы можем сделать вывод, что с началом активной реорганизации вооруженных сил России, активизировалась и борьба между консервативными, либеральными и даже реакционными кругами общества. Можно сказать, что в вопросах военного строительства общество определенным образом разделилось. Как отмечалось в передовой статье либеральной газеты «Голос»: «Теперь настала иная пора. В этом хаосе начинают обозначаться определенные партии, и прозелиты их не стыдятся уже заявлять о своей принадлежности к тому или другому лагерю, каков бы не был девиз этого лагеря» [8]. Часть его, безусловно, еще с трудом воспринимало новые преобразования и не хотело расставаться со старыми порядками.

Основными площадками, на которых обсуждались вопросы армии и общества во второй половине XIX в., являлись официальные издания военного министерства «Русский инвалид» и «Военный сборник»; «Московские ведомости» и «Русский вестник» М.Н. Каткова, во многом выражавшие проправительственную позицию, а так же проводившие более либеральные взгляды «Отечественные записки», «Вестник Европы», «Голос». Крайне либеральную позицию, как и в целом по реформированию России, заняла газета А.И. Герцена «Колокол». Крайне консервативную, можно даже сказать реакционную позицию по отношению к реформам, включая военную, заняли газеты «Весть» и «Русский мир».

Тон в полемике по вопросам военной реформы во многом был задан, обширным трудом генерала

Р. Фадеева «Вооруженные силы России», опубликованном в «Русском вестнике» в 1867 году и в следующем 1868 году вышедшем отдельной книгой. Работа эта вызвала неоднозначную реакцию в обществе, так М.Н. Катков, в целом положительно оценивая этот труд, публиковавшийся в его журнале, изучив второе издание, пришел к выводу, что «в особом издании труда генерала Фадеева есть места, которые можно истолковать в смысле неблагоприятном для нынешнего военного могущества России. Мы понимаем побуждения, заставляющие заботиться о новом усилении нашей военной реформы...» [11]. Цель своей работы Фадеев определил как необходимость «уяснить» в глазах общества «текущие военные вопросы, вызванные смутным временем, в которое мы живем, занимающие теперь весь европейский мир» [5].

В своем труде Р.А. Фадеев исходил из сложившейся во второй половине XIX в. геополитической ситуации, ознаменовавшейся более интенсивной реорганизацией армий стран Европы, таких как Англия, Франция, Пруссия, Германия. Как отмечалось в работе: «В настоящую минуту Европа приняла более воинственный вид, чем было когда-нибудь со времени окончания великих наполеоновских войн. Главная, по крайней мере, наиболее бросающаяся в глаза, забота больших европейских государств состоит теперь в пересмотре своих военных учреждений, в расширении кадров армии, чтобы вместить в них наибольшую силу при переходе на военное положение, в усовершенствовании вооружения. Каждое государство боится остаться позади других. Забота эта всеобщая» [7]. Каждому государству в таких условиях, когда весь мир перевооружается, по мнению Фадеева, волей не волей приходится посмотреть в глубь себя, сравнить свои силы, свои возможности вооруженной защиты своего государства, с возможностями потенциальных соперников. Он полагал, что в таких важных обстоятельствах мнение общества может и должно влиять на ход проводимых преобразований.

Военная реформа вынуждена была проходить на фоне разочарования общества в своей армии, вызванного поражением в Крымской войне. Генерал Р.А. Фадеев совершенно справедливо говорил о том, что общество возмужало и самостоятельно должно непременно интересоваться вопросом, в каком положении находятся вооруженные силы государства и быть знакомо с существенными чертами их устройства. «То положение дел, которое раскрыла перед нами крымская война, – писал он, – потому именно и поразило нас так болезненно, что мы не знали его; вот почему за самоуверенною и наивною похвальбой «шапками – да закидаем» последовала вдруг такая реакция в общественном мнении, что оно стало смотреть на вооруженную силу государства с совершенным, преувеличенным недоверием, с большим недоверием, замечает автор, чем смотрела Австрия на свою армию после 1866 года. Нет сомнения, что знакомство нашего общества с положением наших военных сил в прежнее время, никак нельзя вменить в вину самому обществу. Другое дело теперь; теперь преобразо-

вания по военному ведомству обсуждаются с некоторой гласностью и указание на недостатки его не считается преступлением» [6]. Одной из основных задач освещения реформы ставилось возрождение доверия и живого интереса читающей публики к «русскому военному вопросу», ориентируясь в данном случае на опыт Европы.

Таким образом, Р.А. Фадеев приходил к выводу, не

утратившему своей актуальности и по настоящее время, о том, что общество должно осознавать важность военного вопроса, а для этого его необходимо привлекать к обсуждению планирующихся и приводящихся реформ в армии. Это позволит избежать таких современных угроз, как мифологизация и манипуляция сознанием населения извне [1].

Библиографический список

1. Бахтуридзе З.З. Формирование общественного мнения в условиях развивающегося информационного общества // Армия и общество. 2013. № 5. С.23–29.
2. Зайончковский П.А. Военные реформы 1860 – 1870 годов в России. Москва, 1952. 372 с.
3. Коришунев Э.Л., Бахтуридзе З.З., Бринюк Н.Ю. «Тут говорили и судили о таких вещах, которые в общей пресс невольно замалчивались» // Военно-исторический журнал. 2016. №6. С. 47-55.
4. Смирнов А.И. Взаимодействие общества и армии как социального института в современной России. Автореферат дис... док. соц. наук. Москва, 2010. 43 с.
5. Фадеев Р.А. Вооруженные силы России // Русский вестник. 1867. Т. 7. С. 3.
6. Фадеев Р.А. Война и войско // Вестник Европы. 1869. Т.4. С. 760.
7. Фадеев Р.А. Государственный порядок. Россия и Кавказ / Сост. Лебедев С. В., Линицкая Т. В. / Предисл. и коммент. Лебедева С. В. / Отв. ред. О. А. Платонов. М.: Институт русской цивилизации, 2010. 992 с.
8. Голос. 1865. №297. 8 ноября.
9. Голос. 1873. № 262. 4 октября.
10. Московские ведомости. 1867. №67. 24 марта.
11. Московские ведомости. 1868. №236.

References

1. Bahturidze Z.Z. Shaping Public Opinion in Conditions of Developing Information Society // Army and Society. № 5. Pp. 23-29.
2. Zayonchkovskii P.A. Military Reforms of 1860 – 1870 in Russia. Moscow, 1952. 372 p.
3. Korshunov E.H.L., Bahturidze Z.Z., Brinyuk N.YU. “Here We Spoke and Discussed Such Things that were Concealed by the Press” Military History Journal. 2016. №6. Pp. 47-55.
4. Smirnov A.I. Interaction between Society and Army as a Social Institute in Modern Russia. Author’s abstract of doctoral dissertation ... Moscow, 2010. 43 p.
5. Fadeev R.A. Military Forces of Russia // Russkii vestnik. 1867. V. 7. P. 3.
6. Fadeev R.A. War and Army // Vestnik Evropy. 1869. V.4. P. 760.
7. Fadeev R.A. State Order. Russia and Caucasus/ Ed. by Lebedev S. V., Linickaya T. V. / Preface and Commentary by Lebedeva S.V. / Chief Editor. O. A. Platonov. M.: Institutytsa Russian Civilization, 2010. 992 p.
8. Golos. 1865. №297. November 8.
9. Golos. 1873. № 262. October 4.
10. Moskovskie vedomosti. 1867. №67. March 24.
11. Moskovskie vedomosti. 1868. №236.

СТЕПАНОВ В.П.

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

STEPANOV V.P.

Doctor of Historical Sciences, Professor, Head of the Department of Social Anthropology and Ethnonational Processes, Orel State University
E-mail: vpstepanovpochta@gmail.com

СОБЫТИЯ 7 АПРЕЛЯ 2009 Г. И ПОСЛЕДУЮЩИЕ КОРРЕКТИВЫ ЭТНИЧЕСКОЙ ПОЛИТИКИ В РЕСПУБЛИКЕ МОЛДОВА

THE EVENTS OF APRIL 7, 2009 AND SUBSEQUENT ADJUSTMENTS OF THE ETHNIC POLICY IN THE REPUBLIC OF MOLDOVA

На основе доказательного фактологического материала в статье представлен процесс государственной политики, направленной на сокращение использования русского языка и распространения русской культуры в Республике Молдова, после событий 7 апреля 2009 г., приведших к власти либерально-демократические силы, а вместе с ними новый виток болезненных для национальных меньшинств преобразований в этнической политике государства.

Ключевые слова: 7 апреля 2009 г., Республика Молдова, румынская идея, антирусские настроения, образование, этническая политика.

The article, based on evidentiary facts, presents the process of state policy in the Republic of Moldova directed to reduction of Russian language use and the spread of Russian culture. This process began after events of April 7, 2009 which brought liberal democratic forces to power and consequently led to a new round of painful for national minorities transformations in the ethnic policy of the state.

Keywords: April 7, 2009, Republic of Moldova, Romanian idea, anti-Russian sentiments, education, ethnic policy.

Материалы доклада представляют собой отдельные положения из рукописи автора находящейся в печати монографии «Русский конгресс действует!», которая знакомит читателя с панорамой этномобилизационных процессов в Республике Молдова в годы независимости. На фоне этой исторической картины читатель получает возможность познакомиться с буднями русского этнокультурного движения, почувствовать тонкую грань русскокультурного фронта на молдавском пространстве.

Как все начиналось

События 7 апреля 2009 г. разворачивались в Республике Молдова в контексте активного взаимодействия спецслужб США и Румынии во главе с Владимиром Филатом, Михаем Гимпу и Серафимом Урекяну и в последующем вышедшем из тени олигархом Владом Плахотнюком против находящейся у власти и победившей на очередных выборах 5 апреля 2009 г. (61 депутатское место из 101) партии коммунистов Молдовы во главе с Владимиром Ворониным. Одновременно, совершенно очевидно было, что коммунистическая партия за предыдущие 8 лет управления страной сосредоточила в своем руководстве лиц, которые только назывались коммунистами, стоя на социал-демократических позициях откровенно правого

толка (особенно после победы в парламентских выборах 2005–2009 гг.), и явно лишь использовала свое название в качестве узнаваемого электоратом, уставшего от националистических событий 90-х, тренда.

По результатам переворота разные стороны стали приводить свои доводы о случившемся, коммунисты обвиняли оппозицию, оппозиция винила в событиях правящую партию, которая якобы организовала беспорядки с целью отвлечения внимания от фальсификации выборов, а большой оригинал молдавской политики Юрие Рошка, в прошлом лидер Народного фронта, позже ставший вице-спикером коммунистического парламента Молдовы, заявил, что это «рука Москвы» [1], вероятно, рассчитывая, что новая власть простит ему коммунистический период в его политической карьере.

Оппозиция объявила выборы сфальсифицированными, хотя (еще один парадокс) все международные структуры признали выборы состоявшимися и демократическими. А после событий 9 апреля эти же международные структуры и СМИ активно поддерживали оппозицию, пришедшую к власти. Коммунистов, хоть и бутафорных, но только из-за названия на Западе не любят.

Переворот был осуществлен манипулируемой через социальные сети, СМИ и НПО студенческой молодежью и подростками, что затруднило применение вла-

стью силового воздействия.

Итак, очередная цветочная революция, которую в СМИ прозвали «революцией булыжников» [2], с использованием которых были разбиты Президентский дворец и Парламент, привела к власти оппозицию. Последняя, кстати, под руководством плохо скрываемого серого кардинала Влада Плахотнюка, в свою очередь, фигуры политически несамостоятельной и управляемой из-за океана, настолько серьезно занялась «распиллом» скудных средств государства, что восстановление двух пострадавших в результате переворота правительственных зданий в центре молдавской столицы затянулся на многие годы, вплоть до выхода настоящего доклада в свет.

Далее, учитывая дефицит объема, только факты.

Радикализация этнической политики

Первыми давление новой власти почувствовали на себе СМИ. 19 января 2010 г. Координационный совет по телерадиовещанию принял решение о прекращении на неопределенный период вещания на территории Республики Молдова радиостанции «Серебряный дождь». Активист либерально-демократической партии Вячеслав Цыбуляк призвал к искоренению «русской информационной оккупации» Молдовы. Им был озвучен список русскоязычных СМИ, обвиненных в «духовном отравлении коренного населения Пруто-Днестровского междуречья» [3]. Акция закрытия вызвала возмущение со стороны национальных меньшинств [4].

Тема языка, так или иначе, затронула массу законодательных актов и инициатив, связанных с ними. С законодательной инициативой выступили представители Либеральной партии Анна Гуцу и Валериу Мунтяну. Они потребовали, чтобы вся реклама и вывески были на государственном языке, в случае необходимости их можно продублировать на русском [5].

Еще один пример: Конституционный суд [6] Молдовы, ссылаясь на Декларацию о независимости республики 1991 г., в которой, в отличие от принятой позже, в 1994 г., Конституции, государственным языком провозглашался румынский, а не молдавский, 5 декабря 2013 г. принял решение о переименовании государственного языка с молдавского на румынский.

26 марта 2013 г. Либеральная партия зарегистрировала в Парламенте проект закона «О лингвистической политике в Республике Молдова», который предусматривает признание официальным языком Молдовы румынского, отмену статуса русского как языка меж-

национального общения и лишает представителей этнических меньшинств в нашей стране возможности получать образование на родном языке, за исключением лишь гагаузов [7].

Сокращение русскокультурных ценностей в образовании – часть плана этнополитических реформ

Депутат от Либеральной партии Анна Гуцу. 6 февраля 2013 г. выступила с инициативой прекращения финансирования русскоязычных школ из государственного бюджета. При этом слова политиков не расходились с делами.

Официальные органы образования в лице профильного министерства и Кишиневского муниципального управления образования объясняют уменьшение общего числа русскоговорящих учащихся «либо тем, что такие семьи покидают страну, либо тем, что родители изначально отдают своих детей в заведения с государственным языком обучения, либо желанием самого абитуриента после окончания русского лицея учиться в вузе именно в румынской группе» [8].

Принятый в первом чтении в июле 2014 г., Кодекс об образовании предусмотрел увеличение предметов на румынском языке в школах с русским языком обучения, а в румыноязычных школах русский язык перестал быть обязательным школьным предметом.

Вместо заключения

Пришедшая на смену коммунистам власть продемонстрировала явный настрой однонаправленно решать назревшую на протяжении стольких лет независимости языковую, а шире – культурную проблему.

Оптимизация русских учебных заведений и групп, обучающихся на русском языке, этнические чистки аппарата управления республики в 1991 г. – все это было в начале 90-х. Война на Днестре, болезненное решение гагаузского вопроса качнули политические качели в сторону привычного коммунистического прошлого, которое, естественно, в новых условиях проявилось в виде фарса и бутафорного большевистского щеконадупательства. Понятно, что так долго продолжаться не могло. Наступил реванш либеральных сил, которые продолжили болезненное разрушение во многом еще советского сознания населения на новом витке развития социально-экономических отношений в стране после апрельских событий 2009 г. Особенно заметным это становится в 2013 г. и позже [9].

Библиографический список

1. Ремонт сожженного молдавского парламента оплатит Россия//<https://lenta.ru/news/2009/06/25/pay/> (дата обращения: 09.09.2017).
2. У Молдові відбулася «революція цегли» – західні ЗМІ//<http://gazeta.ua/index.php?id=288469/Gazeta.ua>. – 08.04.2009 (дата обращения: 08.09.2017); У Молдові почалася «цегляна революція»//https://gazeta.ua/articles/world-newspaper/_u-moldovi-pochalasya-seglyana-revoluciya/288512/Gazeta.ua. 08.04.2009 (дата обращения: 08.09.2017).
3. Российский Фонд «Признание» не одобряет закрытие в Молдове русскоязычных СМИ//<http://www.nm.md/article/rossiyskiy-fond-priznanie-ne-odobryaet-zakrytie-v-moldove-russkoyazychnyh-smi/> (дата обращения: 22.09.2017).
4. Молдавские нацменьшинства возмущены закрытием русскоязычных СМИ//<http://forum.md/Themes/350748/445478/> (дата обращения: 24.11.2013).

5. В Молдове могут запретить рекламу на русском языке // <http://www.kp.md/online/news/1546657/> (дата обращения: 10.11.2013); В Молдове будут штрафовать за русский язык//<http://www.segodnya.ua/world/v-moldove-budut-shtrafovat-za-rucckij-jazyk.html/> (дата обращения: 10.11.2013).
6. По данным СМИ, четверо судей из шести имеют румынское гражданство//<http://www.rg.ru/2013/12/10/yazik.html/> (дата обращения: 14.02.2016).
7. Гражданский конгресс: закон либералов противоречит Конституции РМ и международным законам // Русское слово, № 13 (419), 5 апреля 2013. С. 9.
8. «Треть из общего числа столичных доуниверситетских учебных заведений – русскоязычные, – объясняет Татьяна Нагнибеда-Твердохлеб, начальник главного управления образования молодежи и спорта муниципия Кишинев, – однако наполняемость именно этих заведений едва ли составляет 50%» //<http://news.rambler.ru/10669313/> (дата обращения: 19.10.2013).
9. Подробнее см.: Степанов В. П. Этнополитическое конструирование гражданской идентичности на двух берегах Днестра 1989–2014. Москва–Тирасполь. РИСИ. 2015. С. 66-92.

References

1. Russia will pay for the repair of the burned Moldavian parliament //<https://lenta.ru/news/2009/06/25/pay/> (date of the application: 09.09.2017).
 2. In Moldova there was a revolution of “bricks” – the western media//<http://gazeta.ua/index.php?id=288469/>Gazeta.ua. – 08.04.2009(date of the application:08.09.2017); The “brick revolution” began in Moldova//https://gazeta.ua/articles/world-newspaper/_u-moldovi-pochalasya-ceglyana-revoljuciya/288512/Gazeta.ua. – 08.04.2009(date of the application:08.09.2017).
 3. The Russian Foundation “Recognition” does not approve the closing of Russian-language media in Moldova//<http://www.nm.md/article/rossiyskiy-fond-priznanie-ne-odobryaet-zakrytie-v-moldove-russkoyazychnyh-smi/> (date of the application: 12.09.2017)
 4. Moldavian national minorities are outraged by the closure of Russian-language media//<http://forum.md/Themes/350748/445478/> (date of the application: 24.11.2013).
 5. Russian-language advertising can be banned in Moldova// <http://www.kp.md/online/news/1546657/> (date of the application:10.11.2013); Using of Russian language will be penalized in Moldova//<http://www.segodnya.ua/world/v-moldove-budut-shtrafovat-za-rucckij-jazyk.html/> (date of the application:10.11.2013).
 6. According to the media reports four judges out of six have Romanian citizenship //<http://www.rg.ru/2013/12/10/yazik.html> (date of the application: 14.02.2016).
 7. Civil Congress: the law of liberals contradicts the Constitution of the Republic of Moldova and the international laws//Russian word, No. 13 (419), April 5, 2013. S. 9.
 8. “One third of the total number of pre-university educational institutes in Chisinau are Russian-language,” explains Tatyana Nagnibeda-Tverdokhlebe, the head of the main department of education, youth and sports of the municipal council of Chisinau, “but the filling of these institutions is hardly 50%”//<http://news.rambler.ru/10669313/> / (date of the application:19.10.2013).
 9. More info: Stepanov VP Ethnopolitical construction of civil identity on the two banks of the Dniester 1989-2014. Moscow-Tiraspol. RISY. 2015. P. 66-92.
-

УДК 94(415).08

UDC 94(415).08

СТЕПАНОВА В.В.

аспирант кафедры всеобщей истории и регионоведения, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: stepanovaleria@gmail.com

STEPANOVA V.V.

Graduate student, Department of Universal History and Regional Studies, Orel State University
E-mail: stepanovaleria@gmail.com

ЗАКОНОДАТЕЛЬНЫЕ ИНИЦИАТИВЫ КОНСЕРВАТИВНОЙ ПАРТИИ ВЕЛИКОБРИТАНИИ В ОБЛАСТИ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX вв.

LEGISLATIVE INITIATIVES OF THE CONSERVATIVE PARTY OF GREAT BRITAIN IN THE FIELD OF SCHOOL EDUCATION IN THE LATE XIX – EARLY XX CENTURIES

Статья посвящена анализу идеологических установок и практике английских консерваторов по проблемам школьного реформирования в конце XIX – начале XX вв. В статье рассматриваются законы консервативных правительств в сфере школьного образования. Отдельное внимание уделяется анализу «Закона об образовании 1902 г.».

Ключевые слова: Консервативная партия Великобритании, А. Бальфур, школьное законодательство, Закон об образовании 1902 г.

The article is devoted to the analysis of ideological attitudes and practice of English conservatives on the problems of school reform in the late XIX - early XX centuries. The article examines the laws of conservative governments in the field of school education. Special attention is paid to the analysis of the «Education Act of 1902».

Keywords: Conservative Party of Great Britain, A. Balfour, school legislation, Education Act of 1902.

Система образования в Великобритании является одной из лучших в мире. Средние образовательные школы стабильно входят в двадцатку сильнейших, а в отношении высшего образования страна традиционно занимает первые позиции в международных рейтингах вузов. Основы современной школьной системы Великобритании были заложены на рубеже XIX – XX вв. В дальнейшем ее серьезно реформировали только дважды: в 1944 г., когда была установлена современная граница между начальным и средним образованием и закреплена трехзвенная система школ, и в 1996 г., внесшим изменения в ее финансирование. Проблемы, поднятые в начале XX в., не теряют своей актуальности, они созвучны нынешним противоречиям в системе британского просвещения. Например, в плане законности участия религиозных учреждений в школьном управлении и финансировании.

Проблемы британского образования постоянно стоят в центре научных интересов как российских, так и английских исследователей. Например, в отношении реформирования образовательной системы и ее оценки различными общественно-политическими силами; в части педагогической и воспитательной деятельности; правового регулирования в различные периоды. Однако, вопросу участия консервативных сил в формирование системы школьного обучения на рубеже XIX – XX вв. в научных работах уделено мало внимания. Проблемы систематизации и анализа законов, выдвинутых консерваторами, стали объектом настоящего исследования.

В конце XIX – начале XX вв. Великобритания переживала сложный и противоречивый период: утрата роли мирового промышленного лидера, обострение внутренних социальных и экономических проблем вынуждали правительство искать пути их решения. В это время были приняты важнейшие законодательные акты, направленные на формирование системы государственных институтов, в частности, системы образования. Многие законодательные образовательные инициативы, касавшиеся в основном среднего образования, были проведены в парламенте представителями Консервативной партии.

Статистические сведения, опубликованные в «The Times», позволяют представить многочисленность действующих школьных учреждений. В 1893 г. в Англии и Уэльсе, при населении в 29731100 человек, работало 19577 инспектируемых правительством школ, рассчитанных на 5762617 учащихся. Ежедневно школы посещали в среднем 4100030 учащихся. К этим данным следует прибавить еще 1604 вечерних школ. В Шотландии, при населении в 4093959 человек, было открыто 3004 школ на 737797 учащихся. Каждый день их порог переступало около 542851 человек. В Ирландии, с населением 4615190 человек, было построено 8459 школ на 832545 мест. Средняя посещаемость – 527060 учащихся. Из общего числа школ, управляемых школьными комитетами, в Англии и Уэльсе было открыто 4904, в Шотландии – 2679 [13].

Общеизвестно, что в Великобритании нет коди-

фицированной конституции, поэтому основным актом, регулирующим образовательные отношения в Великобритании, является закон. Действие законодательных инициатив в конце XIX – начале XX вв. было направлено на реформирование школьных управленческих и финансовых основ. Наряду с ними существовали вспомогательные нормативные акты, регулирующие образовательные аспекты специализации школ, учебных планов и стандартов. В их числе – «Закон 1890 г.», по которому в стране создавались технические школы, подчиненные и финансируемые местными органами образования; «Правительственный акт 1899 г.», заложивший основы системы начального образования для детей с ограниченными возможностями.

Основу системы обязательного начального образования сформировал «Билль 1870 г.». Его реализацию в жизнь обеспечивали несколько типов школ: так называемые «свободные школы» и «школы грамоты», которым покровительствовала англиканская церковь, а также «общественные школы», управляемые школьными советами и патронируемые свободными протестантскими общинами. Следует отметить, что помимо данных школьных учреждений, финансируемых государством, в Англии продолжала существовать сеть частных образовательных учреждений – публичных, благотворительных, воскресных школ.

Управление и финансирование школ, находящихся под контролем государства, было различным. Общественные школы, например, поддерживались государственными субсидиями и местным школьным налогом. Свободные школы и открытые несколько ранее грамматические школы, финансировались только за счет средств государственных субсидий.

Начальная школьная система Великобритании не была светской в полном смысле этого слова. По закону 1870 г. в школах не обязательно было изучать церковные дисциплины. В частности, одна из статей закона, известная как предложение Купера Темпла (названная так по имени члена парламента, настоявшем на включении ее в закон.), вообще не допускала обучение катехизису и догматам в школах, управляемых школьными советами. Напротив, допускалось открытие неконформистских школ. Подтверждением может служить отчет «Королевской комиссии по вопросам образования» [3].

К 1890-м гг. стало очевидно, что сложившаяся образовательная система требовала серьезной реорганизации в части управления и государственного контроля над финансированием, о чем постоянно говорили школьные реформаторы консервативного и либерального толков с середины 1890-х гг. [4] Члены англиканской церкви утверждали, что система распределения государственных субсидий (грантов) школам всех типов была несправедливой, поскольку сеть общественных школ имела дополнительный денежный источник, получаемый от школьного налога [1, с. 147-148].

Ключевым моментом в формировании концепции школьного образования стало определение степени влияния религиозного воспитания на подрастающее

поколение. Вокруг проблемы вспыхнули многочисленные дискуссии. Будущее школьного образования зависело от результатов споров, развернувшихся вокруг проблемы роли и места религии в деле воспитания детей. Борьба за школу велась между членами свободных протестантских общин и членами государственной англиканской церкви. Последние не хотели упразднить школьные советы и увеличивать в школьном воспитании религиозную составляющую. В то же время, они были обеспокоены соперничеством между школами. Члены англиканской церкви требовали увеличения субсидий, либо предоставление свободным школам права на часть местных налогов. Нонконформисты, напротив, выступали за увеличение числа общественных школ, которые для них выступали гарантом гражданского права и беспристрастного отношения к религии [1, с. 148].

Разработка правительством лорда Солсбери «Образовательного Кодекса 1890 г.» стала очередной законодательной инициативой консерваторов. Первоначальный вариант билля предусматривал поддержку образовательных учреждений с религиозным обучением и ориентацией на англиканскую церковь. В ходе обсуждения законопроекта премьер-министр лорд Солсбери изменил своим прежним взглядам, заявив о необходимости введения бесплатного обучения в начальных школах, независимо от их религиозной ориентации. Подготовленный в 1890 г. билль не удалось провести из-за обострений внутрипартийных разногласий. Первый лорд казначейства В. Смит, выступая в парламенте подчеркнул, что «они (Кабинет – В.С.) не могут представить конкретные положения законопроекта, который надеются ввести» [5, Vol. 344. Col. 14]. Против реформаторских шагов выступили крайние правые консерваторы, опасавшиеся усиления позиций Юнионистской партии.

Вторую попытку Солсбери предпринял в июле 1891 г., поддержав проект «Билля о бесплатном начальном образовании», по которому предполагалось финансирование общественных школ из бюджета страны, а свободных школ – из бюджета местных органов власти. В год на каждого ребенка планировалось выделять по 10 шиллингов. Примечательно, что либерал У. Саммерс, оппозиционно настроенный в отношении работы кабинета Солсбери» [12, Рр. 215], о законопроекте отзывался очень благожелательно. «С большим удовольствием я поддерживаю этот законопроект, который представляется биллем с целью достижения дальнейшего оказания помощи образованию в государственных начальных школах в Англии и Уэльсе [5, Vol. 354. Col. 125].

В это же время, в 1896 г., под давлением внутриклирической группировки Консервативная партия вынесла на обсуждение еще один проект по школьному управлению, по которому оно сосредотачивалось в руках советов графств, как и право распределения субсидий общественным и свободным школам. Данный законопроект предполагал и введение обязательного обучения в школах до 12 лет (вместо 11 лет), расширение преподавания закона божьего в общественных школах.

Если предыдущие консервативные законопроекты либералами были поддержаны, то новое предложение правительства встретило серьезное сопротивление с их стороны. Представители Либеральной партии заявляли, что в случае его принятия снизится эффективность образовательного процесса и увеличится число недовольных среди неконформистов. Отрицательное отношение высказывали либералы по поводу передачи контроля над образованием местным властям. Лидер либералов Г. Асквит, например, утверждал, что советы графств не готовы к управлению школами, у них отсутствуют необходимые специалисты [5, Vol. 40. Col. 575]. В итоге, законопроект 1896 г. был отвергнут.

Поиск идеальной модели финансирования заставил правительство консерваторов в 1897 г. сделать еще один шаг в сторону увеличения школьных бюджетов. В новом законопроекте, утвержденном парламентом, планировалось предоставлять субсидии общественным начальным школам, преимущественно церковного характера, которые не финансировались школьными советами.

С нашей точки зрения, самым важным этапом в реформировании школьного образования стало принятие в 1902 г. консервативным кабинетом А. Бальфура знаменитого «Билля об образовании», который явился результатом разработки и лоббирования некоторых из законодательных актов, рассмотренных выше. В его основе лежала идея создания местных органов управления образованием, в ведении которых будут переданы бывшие общественные, свободные и грамматические школы.

Принятие «Закона об образовании 1902 г.» стало вынужденной мерой для британского общества. Развитие промышленности во второй половине XIX в. требовало роста числа образованных рабочих. В большинстве стран континентальной Европы и в США к этому времени складывается система государственных школ, финансируемых из бюджета страны, и готовящих квалифицированные кадры. В Англии, напротив, продолжала существовать устаревающая школьная модель с двойной системой финансирования, отсутствием четкого деления между начальной и средней школой, и не способная подготовить высококлассных специалистов английской промышленности. В сложившейся ситуации консервативное правительство А. Бальфура вынуждено было предпринимать конкретные шаги.

Остановимся на характеристике наиболее значимых пунктов документа. В Закон вошло двадцать шесть статей, сгруппированных по трем разделам. В первом разделе регламентировался процесс создания местных органов управления образованием, которые подразделялись на окружные и районные. Школьные советы прекратили свое существование. Вторая часть касалась высшего образования и пролонгировала технические инструкции 1889 и 1891 гг. В третьем разделе декларировались функции местных органов образования (содержание и ремонт школ, оплата труда учителей, регулировать вопросы религиозного образования), их численный состав, порядок финансирования школ.

Некоторые статьи закона 1902 г. имели важное значение. В их числе пункт, по которому школы любого типа могли получать финансирование из местных бюджетов за счет школьного налога. Именно эта законодательная инициатива расколола Консервативную партию на две крупные группировки. «Церковная группировка», во главе с лордом Кранборном, выступавшая против секуляризации в сфере образования, полностью поддерживала проект нового закона. К ней присоединились Джон Гилмер Талбот и радикал Артур Акленд, которые на парламентских заседаниях блокировали попытки увеличения числа школьных советов. Английский исследователь Д.Р. Паг отмечает, что среди «церковников» отсутствовала единая позиция. Например, епископ Херефорд выступал за примирение с неконформистами и поиск компромисса. Общие требования представителей этой группы сводились к идеи уравнивания статуса всех типов школ. Их поддерживали и старые торы, обладающие тесными связями с церковным (англиканским и католическим) лобби. Проангликанские позиции занял и Артур Бальфур, который лично продвигал этот законопроект в Палате Общин [2, p. 170].

Вторую группировку внутри партии сложно назвать внутренней оппозицией в прямом смысле. Юнионистское крыло партии, радикалы, а также часть крупных промышленников-неконформистов выступали против разрешения получения свободными школами финансирования из местных налогов, при этом считали, что законопроект содействует развитию образовательной системы. На эту группу оказали влияние различные общественные течения и идеи. В частности, в среде юнионистов пользовались популярностью идеи фабианца Сиднея Вебба, которого традиционно связывают с зарождающимся лейбористским движением, нежели с консерваторами.

После принятия «Закон об образовании 1902 г.» в стране перестали работать все школьные советы, общая численность которых к началу XX в. достигала 2568 тыс. [9, p. 10-11]. Их обязанности были переданы местным районным или окружным советам, имевшим полномочия по организации новых средних и технических школ, а также развитию существующей системы начальных школ. К моменту принятия закона окружные советы уже занимались вопросами содействия в развитии технического обучения (по законам и техническим инструкциям 1889 и 1891 гг.). Закон 1902 г. значительно расширил их права и роль в обеспечении среднего технического образования. В некоторых районах страны, где школьные советы были сформированы значительно раньше местной образовательной системой, новый законодательный акт вызывал негативную реакцию со стороны его членов, которые считали несправедливым свой роспуск. В целом же, новая система управления школами оказалось достаточно удачной. Сложившийся баланс сил между реорганизованным центральным советом по образованию и местными образовательными органами способствовал дальнейшему развитию и совершенствованию английской школьной системы.

Вопрос о реформировании образования по-разному оценивался современниками. Например, Дж. Чемберлен открыто предупреждал Роберта Лори Морана, секретаря Совета по образованию, что многие избиратели не поддержат этот закон [8, р. 173]. Он предвидел, что оппозиция сможет использовать вопрос о финансировании школ в свою пользу, что и произошло на выборах 1906 г., когда либералы включили в свою программу требование отмены пункта о поддержке англиканских и католических школ. Недовольство законом проявляли и свободные протестантские общины во главе с Джоном Клиффордом, организовавшие национальное движение так называемого «пассивного сопротивления». Его члены отказывались платить местный налог на образование. Несмотря на то, что Законом 1902 г. были отменены школьные советы, они продолжали действовать и последующие несколько лет. Причина заключалась в том, что срок полномочий членов школьных советов составлял три года и они досрочно отказывались самораспускаться. По мнению историка С. Косса, на рубеже столетий не было явных лидеров среди представителей движения «пассивного сопротивления», а значит и реальных угроз деятельности консервативного кабинета [7, р. 53].

На местах «Закон об образовании 1902 г.» встретили неоднозначно. Английский исследователь Д. Робинсон, оценивая обстановку в графстве Суррей отмечает, что «хотя и были пара случаев протеста против доминирования англикан, но учебный план религиозного образования, предложенный комитетом (по образованию – В.С.) по-видимому, удовлетворил все оттенки религиозной мысли в графстве» [10, р. 28]. Похожая ситуация была и в Гемпшире, чему в немалой степени способствовало руководство графства в лице председателя окружного совета графа Нортбрука. Джон Блейк, один из представителей небольшой группы неконформистов, входивший в совет графства Гемпшир, писал, что хотя он «ненавидел этот закон и надеялся, что будут внесены поправки... в отношении введения этого закона <он – В.С.> должен сказать, что совет, во главе с лордом Нортбруком, был справедливым и разумным при назначении неконформистов в комитеты» [6]. В тоже время в столице неконформисты новый нормативный акт категорически не принимали.

Безусловно, этот Закон 1902 г. значительно расширил полномочия местных властей в системе управления образованием и изменил его социальную структуру. Побочным его эффектом стало возрастание интереса к местной избирательной системе, прежде всего, со стороны неконформистов, заинтересованных в собственном представителе в советах графств. Показательны в этом отношении графства, в которых количество не-

конформистов в местных органах было немногочисленным и число их сторонников увеличивалось путем кооптации.

Принятие «Закона об образовании 1902 г.» имело и другие последствия. Например, вновь созданные местные комитеты по образованию начинают контролировать школьные учреждения, отличавшиеся между собой системой финансирования. Первыми действенными шагами новых школьных управляющих органов стало проведение конкретных обследований школьного имущества (хозяйственных построек, санитарно-гигиенического состояния, книгообеспеченности и др.). Результаты проверок выявили ряд недостатков. Например, по сведениям (май 1903 г.) совета графства Гемпшир из 459 начальных школ округа в половине не было водоснабжения, в некоторых вода была объявлена непригодной для питья [11, р. 30]. Для решения хозяйственных вопросов школ комитеты по образованию вынуждены были создавать новые структурные подразделения в своей системе, призванные рассматривать каждый конкретный случай, и перераспределять денежные средства. Сформировавшаяся система комитетов оказалась тяжеловесной и усложняла работу на местах. Средств, поступающих от местного налога на организацию комитетов было недостаточно, чтобы оплачивать ремонт школ, работу учителей и покупать необходимое для школ оснащение. Наиболее критическая ситуация была в графстве Суррей, где в 1903-1904 гг. были вынуждены увеличить ставку местного налога на образование с 3-х до 4-х пений, а последующие несколько лет довели его до 8-9 пений. Увеличение налога было одной из крайне непопулярных мер среди населения в графстве, средний показатель налога по Англии не превышал 6 пений. Возникшая полемика по этому вопросу была такой сильной, что о ситуации в Суррее написали в национальной прессе [10, р. 14].

В целом, «Закон об образовании 1902 г.» сократил разрыв между свободными и общественными школами, и упорядочил школьную систему управления и финансирования.

Таким образом, законодательная деятельность консервативных правительств в области образования в конце XIX – начале XX вв. была, с одной стороны, достаточно активной, а с другой – противоречивой, широко обсуждаемой в английском обществе. Принятые на рубеже веков законодательные акты, в частности «Закон об образовании 1902 г.», заложили основы модернизации образовательной системы Англии и способствовали увеличению школ. Открытые в начале XX в. местные комитеты по образованию оказались достаточно удачной формой управления образовательной системой в графствах и существуют до сих пор.

Библиографический список

1. Галев Э. История Англии в эпоху империализма. М., 1937.
2. Black R. The Conservative Party from Peel to Churchill. L., 1970.
3. Final Report of the Royal Commissioners appointed to inquire into the Elementary Education Acts. // URL: <https://archive.org/stream/finalreportroya01walegoog#page/n9/mode/2up> (дата обращения: 11.08.2017).
4. Green A. Education and State Formation: The Rise of Education Systems in England, France and the USA. L., 1990.

5. Hansard's Parliamentary Debates 4th Series.(Commons) Vol. 1-199. L., 1892-1908.
6. Hants and Berks Gazette. 1903. August, 15.
7. Koss S. Nonconformity in Modern British Politics. Batsford, 1975.
8. Pugh D.R. The 1902 Education Act: The Search for a Compromise// British Journal of Educational Studies. L.: Taylor & Francis, 1968. Vol.16. No.2. P. 173. Pp. 164-178.
9. Redcliffe-Maud J., Wood B. English Local Government Reformed. Oxford, 1974.
10. Robinson D. Surrey: Through the Century 1889-1989. - Surrey County Council, 1989.
11. Rushton G. 100 Years of Progress: Hampshire. County Council 1889-1989. - Hampshire County Council, 1989.
12. The life of William Ewart Gladstone/ed. by W. Reid. L.-P.-NY. 1899.
13. The Times. 1894. December, 29.

References

1. Galevy E. History of England in the era of imperialism. Moscow, 1937.
 2. Black R. The Conservative Party from Peel to Churchill. L., 1970.
 3. Final Report of the Royal Commissioners appointed to inquire into the Elementary Education Acts. // URL: <https://archive.org/stream/finalreportroya01walegoog#page/n9/mode/2up> (дата обращения: 11.08.2017).
 4. Green A. Education and State Formation: The Rise of Education Systems in England, France and the USA. L., 1990.
 5. Hansard's Parliamentary Debates 4th Series.(Commons) Vol. 1-199. L., 1892-1908.
 6. Hants and Berks Gazette. 1903. August, 15.
 7. Koss S. Nonconformity in Modern British Politics. Batsford, 1975.
 8. Pugh D.R. The 1902 Education Act: The Search for a Compromise// British Journal of Educational Studies. L.: Taylor & Francis, 1968. Vol.16. No.2. P. 173. Pp. 164-178.
 9. Redcliffe-Maud J., Wood B. English Local Government Reformed. Oxford, 1974.
 10. Robinson D. Surrey: Through the Century 1889-1989. - Surrey County Council, 1989.
 11. Rushton G. 100 Years of Progress: Hampshire. County Council 1889-1989. - Hampshire County Council, 1989.
 12. The life of William Ewart Gladstone/ed. by W. Reid. L.-P.-NY. 1899.
-
-

УДК 82.09

UDK 82.09

АНТОНОВА М.В.

доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой истории русской литературы Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева
E-mail: gavrila05@yandex.ru

ПУЗАНКОВА Е.Н.

доктор педагогических наук, профессор, директор Департамента научно-методической и издательской деятельности Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева
E-mail: 79058562607@yandex.ru

ANTONOVA M.V.

Doctor of Philology, Professor, head of Department of history of Russian literature, Orel state University
E-mail: gavrila05@yandex.ru

PUZANKOVA E.N.

Doctor of pedagogical Sciences, Professor, Director, Department of methodological and publishing activities, Orel State University
E-mail: 79058562607@yandex.ru

«ЛИРИЧЕСКИЙ ПАТРИОТИЗМ» И ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ НИКОЛАЯ СТАРЧЕНКО**“LYRICAL PATRIOTISM” AND PATRIOTIC LITERARY CRITICISM OF NIKOLAI STARCHENKO**

Работа посвящена рассмотрению краеведческих очерков, заметок и интервью современного российского писателя Николая Старченко «Тень белого дерева» (2015). В его сочинениях нашла свое отражение национальная идея патриотизма, любви к малой Родине, которая проявляется через заботливое отношение к памяти о великих писателях-земляках, мемориальным местам и объектам культуры.

Ключевые слова: Н.Н. Старченко, литературное краеведение, патриотизм, очерк, интервью.

The work deals with the local history essays, notes, and interview modern Russian writer Nikolai Starchenko “The Shadow of The White Tree” (2015). In his writings reflected the national idea of patriotism, love to Homeland, which is manifested through careful attitude to the memory of the great writers of his countrymen, memorial places and objects of culture.

Keywords: N.N. Starchenko, literary local history, patriotism, essay, interview.

Литературное краеведение – одна из самых интенсивно развивающихся областей современной филологической науки. Интерес к региональной литературе связан прежде всего с тем, что в обществе возникли потребность в осознании национальной идентичности и необходимость формирования национальной идеи. Об активности научного поиска в этой области свидетельствуют конференции по проблемам литературного краеведения, регулярно проходящие в Москве, Твери, Курске, Екатеринбурге, Ельце, Брянске, Ярославле, Орле, многочисленные сборники научных статей, книги, монографии.

В современной науке существуют четыре термина, характеризующие основной объект литературного краеведения: «культурное гнездо», «региональная литература», «областная литература» и «локальный текст». Литературное краеведение и музееведение введено в паспорт научной специальности 10.01.01 Русская литература. Если попытаться найти определение данной области знаний, то можно прочесть следующее: «Литературное краеведение – наука, которая занимается изучением связей писателя или поэта с определенным регионом, где проживал автор литературного произведения, и соотносит реалии, отраженные в этом произведении, с определенным регионом» [2].

Нет никакого сомнения в том, что одним из направлений творческой деятельности современного российского писателя Николая Николаевича Старченко является именно литературное краеведение. Им создано значительное число замечательных очерков и статей, посвященных не только писателям родного брянского края, но и Орловщины, Смоленщины, Рязанщины и т.д. Для Н.Н. Старченко творчество отечественных писателей и поэтов определенного региона, так называемая «областная литература», теснейшим образом связано с действительностью: конкретными реалиями, конкретной историей города и села, конкретными пейзажами и конкретными людьми. Достаточно напомнить читателям, как любовно писатель отыскивает те природные объекты, которые когда-то стали предметом изображения, например, в произведениях Тургенева, Бунина, Соколова-Микитова, Пришвина, как любовно описывает те же пейзажи, прозревая в них связи прошлого и настоящего. С гордостью или болью в сердце рассказывает писатель о судьбе малых городов, сел, деревень, усадеб, которые, так или иначе, отразились в творчестве или судьбе русских литераторов. Его краеведческие очерки и заметки, написанные в разное время и собранные в книге «Тень белого дерева» (Смоленск, 2015) проникнуты глубоким лиризмом, дышат поэзией, которая

проистекает из глубин его души, воспитанной великой русской литературой и великой русской природой.

В замечательном очерке с симптоматическим названием «Уроки поэтической географии» Н.Н. Старченко пишет: «Та земля, которую со всей любовью, со всей силой данного им таланта восславили великие писатели, становится родной многим и многим людям. Часто даже тем, кто никогда не видел ее. Такова магия животворящего слова... И такая земля рано или поздно становится подлинной национальной святыней» [3, с. 127]. Многие рассуждения и замечания писателя, содержащиеся в очерке, написанном в уже далеком 1987 году, звучат в наши дни необыкновенно актуально.

В современном литературоведении есть любопытное направление исследований – геопоэтика, представляющая собой изучение отражения в художественном творчестве особенностей изображения того или иного географического пространства выразительными средствами. Так, например, в «Записках охотника» Тургенева орловская деревня имеет совершенно особые приметы, отличающие ее от тульской, что подтверждается отбором художественных объектов и изобразительных приемов. Для Н.Н. Старченко поэтическая география – это не только то, что было написано писателями-классиками, но и современное состояние памяти о великом прошлом. Болью в его сердце отдается небрежение современников к исторической памяти, к литературе родного края. В том же очерке «Уроки поэтической географии» писатель приводит многочисленные примеры отсутствия должного внимания к литературно-краеведческому наследию прошлого на Орловщине. Очерк был написан в 1987 году. С сожалением можно констатировать, что многие проблемные вопросы, поставленные писателем и его орловскими коллегами-краеведами, не решены до сих пор. Н.Н. Старченко приводит такой пример. Выпускникам сельских орловских школ он задавал вопрос «Чем славен ваш край?» и не получил вразумительного ответа [3, с. 133]. Хорошо, что школьники знали, что в их родном селе «шли тяжелые бои в Великую Отечественную» [3, с. 133]. Добавим от себя: сегодня некоторые молодые люди, к сожалению, могут спутать Великую Отечественную войну с гражданской, а про Отечественную войну 1812 года и вообще не вспомнить. И это не смотря на то, что в Орле и Центральном регионе России ведется большая работа по увековечиванию исторических подвигов нашего народа.

Совершенно справедливы слова Н.Н. Старченко о том, что «поэтическая география должна быть могучим источником воспитания, стоять на видном месте во всем процессе школьного обучения, деятельности областного управления культуры, райисполкомов и сельских советов...» [3, с. 130]. Сегодня многие учреждения и органы поменяли свои названия, но, к сожалению, это не изменило суть отношения к культуре края, когда «региональное» воспринимается как второстепенное, незначительное, то, на что никогда нет средств, то, о чем можно поговорить и даже собрать совещание с участием местной общественности, а потом –

отложить на долгие годы, навсегда... И снова читаем очерк Н.Н. Старченко: «Сколько можно при решении социально-экономических задач допускать недооценку исторической памяти местного населения, принижение роли, значения местной культуры!» [3, с. 133].

Сегодня наше общество вновь стоит перед проблемой поиска этно-национальной идентичности. И следует напомнить, что к так называемым этнодифференцирующим качествам относится множество факторов, в том числе язык, ценности и нормы, историческая память, религия, представления о родной земле, миф об общих предках, национальный характер, народное и профессиональное искусство. В любом случае это те признаки, которые помогают отличить «свое» от «чужого», «мы» от «не мы» [См.: 1, с. 285].

Русский человек, такова уж наша традиция, всегда разделял государство и Родину. Родину любили, а от государства, вернее, от государственного аппарата, издревле ждали какого-то подвоха. Восстановление, точнее, формирование уважительного отношения к собственной стране, к государству под названием Россия, – важная и весьма актуальная задача.

В наши дни на щит снова поднимается идея патриотического воспитания. Напомним слова Президента Российской Федерации: «**У нас нет никакой инеможет быть** никакой другой объединяющей идеи, кроме патриотизма. <...> Если мы хотим жить лучше, нужно, чтобы страна была более привлекательной для всех граждан, более эффективной» [4]. Заметим, что в январе 2016 года правительство РФ утвердило программу патриотического воспитания граждан на 2016–2020 годы, в числе задач которой – укрепление престижа службы в вооруженных силах и «развитие уподрастающего поколения чувства гордости, глубокого уважения и почитания» государственному флагу, гербу и гимну России. Стоимость программы оценивается в 1,666 миллиарда рублей, почти все эти деньги будут выделены из федерального бюджета [5].

Ни в коем случае не критикуя указанное направление деятельности, подчеркнем, что связано оно с так называемым государственным направлением патриотизма, что очень важно и нужно, но в условиях нашей страны не может быть единственным вектором патриотизма как национальной идеи.

Само по себе слово «патриотизм» – имеет не русское происхождение. Фасмер в Этимологическом словаре отмечает, что впервые его использование фиксируется в петровское время. Возможно, оно было заимствовано из немецкого или французского языка, где патриот означало «сын отечества». Во французский попало из латыни, а в латыни появилось из греческого, где «патриотус» – «земляк, соотечественник» [6]. Но это не значит, что во всех языках, через которые прошло слово «патриот», не было соответствующего понятия, поскольку представления о родине, родной земле, отчем доме, отечестве, отчизне буквально «вшиты» в языки народов мира и в человеческое сознание, в том числе и в русский язык. Родина в наших представлениях – мать, понятие оте-

чества связано отцовским началом. То есть, используя научные термины, наше национальное осмысление родины и отчества отражает древнейшие архетипические представления об общности родства, общности происхождения по материнской или отцовской линии всех членов группы, проживающих на определенной территории, имеющих общие традиции и обычаи, общую мифологию, религию, историческую память и пр. и, что весьма важно, разговаривающих на одном и том же языке, потому что именно язык, будучи первичной моделирующей системой, и является основным инструментом сохранения и трансляции национальной культуры, именно язык фиксирует и передает устойчивые представления и стереотипы поведения, именно язык способствует формулированию, внедрению в общественное сознание и распространению идеологических конструкций. Важнейшим же способом реализации всех этих задач является литературное творчество.

Любовь к родине, к родному краю в очерках Н.Н. Старченко действительно начинается с березки, которую почему-то пожалел «добрый человек» экскаваторщик, и она долго радовала людей на островке посреди рукотворного озера («Тень белого дерева» [3, с. 315]). Любовь к родине – это Бежин луг, сохранившийся почти в неприкосновенности с тургеневских

времен («Вяло чем-то родным и необозримо широким...» [3, с. 156-161]), это место, где когда-то стоял Притынный кабак («И дрогнут струны нашей души...» [3, с. 162-164]). И даже фантастическая история о том, что в деревне Богослово Иван Сергеевич Тургенев вызвал на дуэль Льва Толстого «и убил его», рассказанная «всезнающим шофером», – это тоже проявление любви к Родине («На берегах Снежеди» [3, с. 235-242]). И не надо различать малую Родину и великую. Она едина, поскольку только знающий, уважающий, любящий свои корни, свои истоки может быть истинным сыном Отечества. Очень точно об этом сказано в одном из интервью Н.Н. Старченко: «Я родился и вырос в русской деревне, где любовь к Родине, природе воспитывается с младенчества. Здесь острее чувствуешь себя частью природы, не преувеличиваешь свое значение по сравнению с тем же воробьем или травинкой. Воспринимаешь себя таким же ростком» («Каждый агроном должен быть философом» [3, С. 409]).

По глубокому убеждению Н.Н. Старченко, что проявляется в его жизни и творчестве, истинный патриотизм – это глубоко интимное чувство и активная деятельность. Не случайно один из разделов его новой книги «Тень белого дерева» (2015) назван «Метод лирического патриотизма».

Библиографический список

1. Гумилев Л.Н. Этносфера: История людей и история природы. М.: Экпрос, 1993.
2. Какая наука изучает литературу // Большая энциклопедия для детей и взрослых [Электронный ресурс]. URL: http://sitekid.ru/literatura/kakaya_nauka_izuchaet_literaturu.html
3. Старченко Н.Н. Тень белого дерева. Смоленск: Маджента, 2015. 464 с.
4. Путин В.В. Встреча с активом Клуба лидеров 3 февраля 2016 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/51263>
5. Постановление Правительства Российской Федерации от 30 декабря 2015 № 1492 «О государственной программе “Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы”» [Электронный ресурс]. URL: <http://docs.cntd.ru/document/420327349>
6. Этимологический словарь Фасмера [Электронный ресурс]. URL: <http://www.onlinedics.ru/slovar/fasmer/p/patriot.html>

References

1. Gumilev L.N. The ethnosphere: History of people and the history of nature. Moscow: Ecopros, 1993.
2. What science studies literature // Great encyclopedia for children and adults [Electronic resource]. URL: http://sitekid.ru/literatura/kakaya_nauka_izuchaet_literaturu.html
3. Starchenko N.N. The Shadow of The White Tree. Smolensk: Magenta, 2015. 464 p.
4. Vladimir Putin. Meeting with Club leaders. 3 February 2016 [Electronic resource]. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/51263>
5. Resolution of the Government of the Russian Federation from December 30, 2015 № 1492 “About the state program “Patriotic education of citizens of the Russian Federation for 2016-2020” [Electronic resource]. URL: <http://docs.cntd.ru/document/420327349>
6. Fasmer’s etymological dictionary [Electronic resource]. URL: <http://www.onlinedics.ru/slovar/fasmer/p/patriot.html>

УДК 82.091

УДК 82.091

АРАКЧЕЕВА О.С.

научный сотрудник, Орловский государственный
литературный музей И.С. Тургенева
E-mail: helgaz@bk.ru

ARAKCHEEVA O.S.

Researcher, I.S. Turgenev Orel State Literary Museum
E-mail: helgaz@bk.ru

СТРУКТУРА ПОСЛАНИЯ АНДРЕЯ КУРБСКОГО КНЯГИНЕ ЧАРТОРЫСКОЙ

THE STRUCTURE OF THE EPISTLE OF ANDREY KURBSKY TO THE PRINCESS CZARTORYSKI

Статья рассматривает строение послания князя Андрея Курбского к княгине Иоанне Чарторыйской. Эпистола носит дружеский характер, что отражается на структурном уровне – автор письма использует определенный набор формул, которые были установлены традицией византийского письма и носили канонический характер. В результате анализа определяется как основная структура послания, так и особенности использования вариативных формул в основной части письма – семантеме. Доказывается, что А. Курбский, не нарушая эпистографических традиций, отражает в письме не только свое отношение к И. Чарторыйской, но и подчиняет использование определенных формул личным целям – воздействовать на адресата.

Ключевые слова: послание, Андрей Курбский, структура, традиции эпистографии, формулы семантемы.

The article examines the structure of the message of the Prince Andrey Kurbsky to the Princess Czartoryski. The Epistle is of a friendly nature, which is reflected at the structural level – the writer uses a specific set of formulas that have been set by the tradition of Byzantine letters and was of a canonical character. As a result of the analysis both the basic structure of the message, and the peculiarities of the use of variable formula in the main part of the letter – semanteme are defined. It is proved that Andrey Kurbsky, without breaking epistolographic traditions, reflects not only his attitude to the Princess Czartoryski, but subordinates the use of certain formulas of own purposes – to influence the addressee.

Keywords: message, Andrey Kurbsky, structure, traditions of epistolography, formulas semanteme.

Классическое послание в Средневековье подчинялось определенным законам построения. Структура эпистола на Руси в XVI веке ориентировалась на структуру классического послания Византии. Согласно этому византийское письмо разделялось на четыре части (инскрипт, прескрипт, семантему и клаузулу), из которых три последних являлись основными. Семантема была основой всего письма и подразделялась на 14 эпистолярных формул, которые могли использоваться факультативно [4, с. 72, см. также: 2, с. 154-155]. С этими законами был знаком князь Андрей Курбский, который прославился своей перепиской с царем. Однако, находясь в изгнании в Великом Княжестве Литовском, князь направляет свои послания и к другим адресатам: светским и духовным людям. Так, сохранилось его письмо к княгине Чарторыйской. Курбского очень волновали проблемы образования православных детей и влияние иезуитов на православных христиан [подробно см.: 3, с. 74-75]. Именно эти темы он поднимает в послании к княгине. То, как строил свои дружеские послания Курбский, мы можем наблюдать на примере письма к Иоанне Чарторыйской.

В послании к княгине Чарторыйской в основном соблюдены все нормы построения классической эпistolы, однако есть и определенные черты своеобразия.

Начинается письмо с **прескрипта**, в котором должны содержаться именование участников переписки и

вступительное приветствие [1, с. 16]: «Честнѣйшей госпожи, вельможной и светлой в роде, паче же во правовѣрїю светлейшей и вдовства чистотою сияюще, от нас покорное поклонение честности твоей. Да будещи здрава со возлюбленными чады твоими» [5, с. 538]. Как видим, автор не называет имен корреспондентов, более того, он вовсе опускает указание на себя как автора послания. В то же время отметим, что в данном послании автор дает своему адресату комплиментарную оценку: «честнѣйшей госпожи», «вельможной и светлой в роде», «во правовѣрїю светлейшей», «вдовства чистотою сияющее». Согласно каноническим жанровым требованиям эпистографии, Курбский восхваляет получательницу своего письма, характеризуя ее при этом и как светское лицо («вельможной и светлой в роде»), и как духовно просветленного православного человека («во правовѣрїю светлейшей»). Используются классические приемы похвалы и прославления своего адресата и одновременно самоуничижения автора: «от нас покорное поклонение честности твоей» [5, с. 538]. «Покорное поклонение» – это одна из возможных формул приветствия в посланиях. Заканчивается прескрипт также классической **формулой «пожелания здоровья»**, также имеющей семантику приветствия: «Да будещи здрава со возлюбленными чады твоими!» [5, с. 538]. Внимательный Курбский не забывает о близких своего адресата и упоминает детей княгини, это мотивирова-

но еще и тем, что автор в основной части письма поднимает тему воспитания. Таким образом, в прескрипте опущено упоминание автора, отсутствует имя конкретного адресата и удваивается формула приветствия. Пропуск имени автора и отсутствие имени адресата может свидетельствовать о формальной деиндивидуализации корреспондентов. Думается, что утрата имен автора и получателя послания произошла в процессе составления сборника сочинений Андрея Курбского, предназначенного для чтения широкой аудиторией. Письмо, отправленное конкретному человеку и посвященное конкретной жизненной ситуации, тем не менее, затрагивает общеинтересные проблемы и темы, поэтому в перспективе возможного духовного воздействия на читателя, которым должен был оказаться не только реальный адресат, но и любой православный читатель, личность этого конкретного адресата оказывается нерелевантной, важны только ситуация, человеческие качества поучаемого персонажа и собственно советы и рекомендации автора, мыслимые как типические или общезначимые.

Следующей обязательной частью послания является **семантема**. Первая фраза семантемы по сути дела объединяет в себе формулы **констатации получения письма, высказывания по поводу письма**, совмещенные с **кратким описанием его содержания**: «А за то благодаримъ велице, яко твоя честность писала к намъ, иже сынъ твой во страсе Божии и в правотѣрии в праотеческом утврѣньи и охоту мает по Священнымъ Писаниемъ» [5, с.538]. Высказывание по поводу получения письма представляет собой благодарность, обращенную к адресату за полученное Курбским послание («А за то благодаримъ велице»). Констатация получения письма – «твоя честность писала к намъ». Далее в приведенной цитате пересказывается один из моментов полученного ранее письма от княгини Чарторыйской. Таким образом, подчеркивается, что анализируемое письмо является ответным: княгиня Чарторыйская письменно обращалась к Андрею Курбскому с некоей просьбой и затронула важные темы, которые не оставили его равнодушным и вылились в ответное послание. Из контекста понятно, что корреспондентку волновала проблема православного воспитания и изучения Священного Писания («сынъ твой во страсе Божии и в правотѣрии в праотеческом утврѣньи и охоту мает по Священнымъ Писаниемъ»). Данный вопрос является общезначимым для многих читателей, что, в конечном счете, мотивирует отмеченную выше деиндивидуализацию адресата, произошедшую в процессе бытования текста.

Обратим внимание, что послание включает в себя позитивную характеристику конкретного адресата, что подчеркивается обращениями к княгине: «твоя честность», «твоя милость», «ваша милости», и даже: «яко святой вдовице достоит». Все эти именованья (наиболее частотное – «ваша милость»), с одной стороны, подчеркивают социальный статус княгини (лицо благородного происхождения, вдова), а с другой – говорит о ее моральных качествах (милость, честность, святая), что вполне

соотносится с мотивами, заявленными в прескрипте. В целом в послании Иоанна Чарторыйская изображается как мать, которая любит своего сына, беспокоится и заботится о его духовном воспитании. В именованьях адресата мы можем отметить элементы **филофронезиса**: комплиментарные обращения являются одним из способов выражения дружелюбия. Наиболее ярко филофронетическая формула реализована в самохарактеристике адресанта, который заявляет о себе как о верном друге своего корреспондента: «яко слуга и приятель твой, во всем тебѣ доброхотнѣ» [5, с. 538].

Описание содержания ранее полученного Курбским послания от своей корреспондентки продолжается в основной части письма и далее: «А еже твоя милость писала еси к нам, иже хощещи послати его до Вильни, римского закона честыхъ презвитеровъ иезуитов, и то умышление твое похвално» [5, с. 538]. В этом высказывании можно усмотреть семантику **kentron-формулы**, представляющей собой, как пишет В.А. Сметанин, определение стимула составления письма, в качестве которого могут быть указаны самые разнообразные причины [4, с. 69]. Предположительно одной из побудительных причин для Курбского была необходимость выражения своего отношения к обучению княжеской православной молодежи у иезуитов.

Еще один аспект содержания послания Иоанны Чарторыйской, ранее полученного Курбским, выявляется из следующего высказывания, располагающегося почти в конце текста: «А книжки тое, о нейже пишешь ми, при себе не маю, есть она в Ковлю...» [5, с. 540]. Следовательно, автор ранее получил от адресата просьбу прислать книгу, реакция на данную просьбу также является побудительной причиной составления послания.

Поскольку послание Курбского является ответным, то и собственно сообщение (или *arangelia*) отражает необходимость реагировать на содержание письма, полученного автором от адресата. По мнению В.А. Сметанина, собственно сообщение в традиционном византийском послании не имело «типичных стержневых слов», или формул, и отличалось значительным смысловым разнообразием [См.: 4, с. 72-73]. В составе семантемы основная смысловая часть послания была как бы окружена вступительной и заключительной частями, где и концентрировались необходимые эпистолярные формулы.

Особенностью построения послания Андрея Курбского к княгине Чарторыйской является то, что семантеме невозможно разделить на традиционные вступительную, заключительную части и собственно сообщение. Эпистолярные формулы включаются в содержание семантемы на всем ее протяжении. По сути, вся семантема может рассматриваться как собственно сообщение, которое имеет членение на логико-семантические эпизоды, непосредственным образом связанные с основными мотивами содержания письма княгини, выявленными нами выше: интерес сына Иоанны Чарторыйской к изучению Священного Писания, желание матери послать юношу на учебу в

Вильно, предположительно просьба прислать душеполезную книгу для чтения. Соответственно в составе семантемы можно выделить три разные по объему смысловые части, которые в целом объединяются проблемой духовного просвещения и воспитания.

Первый логико-семантический блок семантемы посвящен похвале, которой удостоивается сын княгини Чарторыйской за стремление изучать Священное Писание. Автор подчеркивает, что именно благодаря таким стараниям из молодого человека может сформироваться в зрелом возрасте истинный защитник церкви: «Сихъ бо ради во юношеские души вселятся благодать духовная от младости и, егда в совершенне возрастъ достигнут, бываютъ с нихъ мужи великии и знамениты» [5, с. 538].

Во втором, наиболее пространным, логико-семантическом блоке Курбский выражает поддержку своей корреспондентке в ее желании продолжить образование сына за пределами родительского дома, посыл его учиться «свободным наукам» в иезуитском коллегииуме в Вильно. В этой части можно выделить две связанных между собой темы. Первая тема – опасность обучения у иезуитов: «они ненавистники и противники зѣло великии нашему правовѣрью, и нарицаютъ четырехъ патриарховъ и все восточныя церкви схизматиками, сиирѣчь раскольниками, а сами паче будуще сущия схизматицы, съ ихъ папою и со всеми кардиналы» [5, с. 540]. Курбский, ссылаясь на опыт родителей княжеского и шляхетского происхождения, пишет о том, что виленские учителя не столько учат свободным наукам, сколько развращают молодых людей еретическими учениями: «Но они, не науча, первие мало не всехъ, в неразумномъ еще будучи вѣку, номовя ихъ хитролѣсне, отлучили отъ правовѣрія и покрестили и во свое полуверии, яко Крошинскаго князя сыночковъ и другихъ» [5, с. 540]. Автор послания предостерегает княгиню Чарторыйскую об опасности воздействия учения иезуитов на неокрепшие разум и веру молодых людей.

Тем не менее – и это вторая тема данного блока – изучение наук не просто вдали от родного дома, но в странах, где исповедуют другую веру, вполне возможно и даже необходимо. Курбский в качестве примеров такого рода обучения ссылается на великих отцов церкви Василия Великого, Григория Богослова, Иоанна Златоуста, подчеркивая, что эти выдающиеся деятели, почитаемые в православии, постигая свободные науки в языческих странах, нисколько не утратили своего благочестия: «Но правости душевныя и праотеческаго правовѣрія ни намней отѣнили, но украсася благолѣпне по внутреннему человеку, возвратилися ко

отечеству, яко корабли велики со дражайшими корыстьми» [5, с. 540]. Изучение не только теологии, но и философских и естественных наук необходимо и полезно, в чем можно убедиться, обратившись к примерам житий Иоанна Дамаскина и Козьмы Песнопевца. Эти рассуждения Курбского, с одной стороны, призваны поддержать княгиню Чарторыйскую в ее решении продолжить всесторонне образование сына, а с другой – проводят параллель между святыми и современными молодыми людьми, которые должны принять за образец жизненный путь отцов церкви и стремиться уподобиться им.

Третий логико-семантический блок, казалось бы, посвящен практическим вопросам обмена книгами и рукописями для душеполезного чтения. Однако и в нем содержится важная для смысла послания тема: все рукописи, о которых идет речь, так или иначе связаны с защитой православия и обличением иезуитов; все они полезны и необходимы «наипаче же юного возраста отроком» [5, с. 540].

Клаузула в традиционных византийских посланиях могла включать в себя формулы «приветствия» или «благословения» [1, с. 18]. Послание Андрея Курбского княгине Чарторыйской завершает просьба: «А за тѣмъ прошу, ижбы моя ваша милость во святыхъ молитвахъ своихъ не запамятала» [5, с. 540]. Полагаем, что данное высказывание может рассматриваться в качестве клаузулы в данном тексте, тем более что подобное завершение посланий у Курбского встречается по крайней мере еще дважды: в Первом послании Вассиану Муромцеву: «И многажды многу вамъ челомъ бую, помолитесь обо мнѣ, окаянномъ, понеже паки напасти и бѣды отъ Вавилова на насъ кипѣти многи начинаютъ» [5, с. 498], в Первом послании Кузьме Мамоницу: «А меня, многогрешнаго, в любви своей и в молитвахъ предъ Богомъ не запамятуйте» [5, с. 526]. Приведенные цитаты показывают, что просьба к адресату о поминании в молитвахъ является своеобразной модификацией формулы «челобитья», характерной для клаузулы древнерусских писем и грамот.

Таким образом, Курбский в послании княгине Чарторыйской в целом соблюдает традиционные правила построения письма: присутствуют прескрипт, семантема, клаузула, семантема. Также автор использует автор послания эпистолярные мотивы и формулы. Характер «ответного» послания мотивирует построение семантемы, которая делится на логико-семантические блоки, соответствующие темам послания княгини Чарторыйской, ранее полученного Курбским. Письмо выдержано в дружеском тоне, что соответствует реальным отношениям между автором и его адресатом, и соотносится с эпистолярным этикетом.

Библиографический список

1. Антонова М.В. Древнерусское послание XI-XIII веков: поэтика жанра. Брянск, 2011.
2. Антонова М.В., Никищенкова Г.В. Формуляр древнерусского послания: Феодосий Печерский, его современники и последователи // Ученые записки Орловского государственного университета. Научный журнал. Серия «Гуманитарные и социальные науки». Орел, 2010. №3-1. С.154-161.
3. Калугин В.В. Андрей Курбский и Иван Грозный (теоретические взгляды и литературная техника древнерусского писателя) М., 1998.

4. *Сметанин В.А.* Эпистолология поздней Византии, проэлевсис. (Конкретно-историческая часть) // Античность и Средние века. Вып.15. Свердловск, 1978/
5. Сочинения Андрея Курбского // Библиотека литературы Древней Руси. Том 11. СПб., 2001.

References

1. *Antonova M.V.* The Old Russian message of XI-XIII centuries: poetics of the genre. Bryansk, 2011.
 2. *Antonova M.V., Nikishenkova G.V.* The formulary of the Old Russian message: Feodosy Pechersky, its contemporaries and followers // Scientific notes of Orel State University. The scientific journal. Series "Humanitarian and social Sciences". Orel, 2010. No. 3-1. Pp. 154-161.
 3. *Kalugin V.V.* Andrei Kurbsky and Ivan Grozny (theoretical views and literary technique of ancient writer) Moscow, 1998.
 4. *Smetanin V.A.* Epistemologiya late Byzantine, proelefsis. (Specifically historical part) // Antiquity and the Middle ages. Vol.15. Sverdlovsk, 1978.
 5. The works of Andrey Kurbsky // Library literature of Old Russia. Vol.11. Saint-Petersburg, 2001.
-
-

УДК 81'42:811.161.1

UDC 81'42:811.161.1

БАСОВА Л.В.

кандидат филологических наук, доцент, кафедра
русского языка, Тюменский государственный универ-
ситет
E-mail: lbasova73@yandex.ru

BASOVA L.V.

Candidate of Philology, associate professor, Department of
the Russian Language, Tyumen State University
E-mail: lbasova73@yandex.ru

СОВРЕМЕННЫЙ ПОЛИТИКО-ПРАВОВОЙ ДИСКУРС: ФУНКЦИОНАЛЬНО-СТИЛИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ MODERN POLITICAL AND LEGAL DISCOURSE: FUNCTIONAL STYLISTIC VALUE

Статья посвящена детальному анализу политико-правового дискурса как лингвистической категории, отражающей ценностно-смысловые системы общества. Проведенный анализ позволяет установить, что особенностью современного политико-правового дискурса является противоречивость, обусловленная идеологической и исторической ментальностью. Содержательно-языковая характеристика дискурса влияет на формирование общественного сознания, указывает на бытование полярно-противоположных ценностно-смысловых установок общества.

Ключевые слова: административно-политическая и правовая лексика, политико-правовой дискурс, административно-политический социолект, советизмы, лексические индикаторы обращений, ценностно-смысловые установки.

This article provides a detailed analysis of political and legal discourse as a linguistic category that reflects axiological and semantic systems of present society. This type of discourse is characterized by the contradiction caused by both ideological and historical mentality. The semantic and linguistic features of the discourse, which influences the formation of public consciousness, indicate the diametrically opposed axiological attitudes in the society.

Keywords: political and legal discourse, political-administrative and legal vocabulary, political-administrative sociolect, Sovietisms, lexical markers for addressing people, axiological attitudes.

В философии традиционно выделяются три типа политико-правовой культуры – традиционный, утилитарный, креативный. Посредством отнесения к данным идеальным типам эксплицируется ценностно-смысловое содержание политико-правовой культуры.

Традиционная политико-правовая культура формируется на основании восприятия мира как условия – установленного вне участия человека всеобъемлющего порядка [2]. Государство и власть рассматриваются в такой перспективе как высшие по отношению к человеку силы, которым следует подчиняться.

Утилитарная – на основании восприятия мира как средства существования человека и общества. Критерием оценки всех явлений в рамках утилитаризма выступает их полезность. Креативный тип политико-правовой культуры формируется на основе восприятия мира как высшей ценности и цели существования человека [1].

Креативная политико-правовая культура утверждает мировоззренческий принцип диалогизма, согласно которому смыслообразующим ядром и конституирующим основанием политико-правовой сферы жизни общества является диалог – межличностная коммуникация. В таком прочтении государство предстает как союз свободных людей, объединенных идеей содействия, синергии.

Современный политико-правовой дискурс как линг-

вистическая категория отражает ценностно-смысловые системы общества. Актуальность нашего исследования, проведенного в соответствии с современной функциональной парадигмой знаний, заключается в необходимости выявления языковой специфики современного политико-правового дискурса, в определении ценностно-смысловых установок, характерных для политико-правовой культуры современной России. В качестве эмпирической основы изучения ценностно-смысловых установок современного социума послужили 12 стенограмм заседаний Тюменской областной Думы за 2015, 2016 годы как интегративная совокупность текстов, обусловивших определенные в данной коммуникативно-прагматической и социально-исторической ситуации формы, структуры и языковые единицы.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о доминантном функционировании в политико-правовом дискурсе административно-политической и правовой лексики: *нормативно-правовая база, система профилактической деятельности, приоритетные направления деятельности, в части закона, вопрос на голосование, срок полномочий, переданные госполномочия, пакет законодательных мер, законотворческие решения, законодательные органы, развитие парламентаризма* [3. 4. 5. 6. 7. 8. 13] и т.д. Данные словосочета-

ния, являясь по сути своей коммуникативными клише, не имеют оценочных коннотаций и составляют ядро анализируемого дискурса.

Вместе с политической и правовой лексикой наблюдается активное использование противоречащих языковому стандарту единиц административно-политического социолекта, например, сочетаний слов, обозначающих организационно-распорядительную и профессиональную деятельность: *закрыть убытки, усилить сферу, выровнять ситуацию, проработать/отработать вопрос, обсудить на комитете, решить на Думе, обеспечить возможности, закачать деньги, предусмотреть выплаты, заточить ресурсы* [8. 9. 10. 11]; а также слов, содержащих оценку деятельности законодательной и исполнительной власти: *раскачка* [12], *подвижки* [9]. Примечательно, что положительная оценка деятельности зачастую маркируется словами или оборотами речи, отражающими реалии советского периода: *наиболее высокие результаты были достигнуты, внесен значительный вклад, многолетний добросовестный труд, повышена производительность труда, рост показателей промышленного и сельскохозяйственного производства* [3. 6. 7] и т.д.

Употребляются в современном политико-правовом дискурсе для обозначения сегодняшних реалий прецедентные феномены, отражающие лозунги эпохи коммунистического развития СССР. Например, известная фраза В.В. Маяковского «*Я русский бы выучил только за то, что им разговаривал Ленин*» [3] использована для того, чтобы подчеркнуть значимость проведения флешмоба «Тотальный диктант» в регионе. На наш взгляд, функционирование советизмов доказывает, что говорить об уходе в пассив пластов лексики эпохи социализма не приходится.

Языковую динамику в политико-правовом дискурсе в полной мере представляет не так давно заимствованная лексика, которая отражает изменения, произошедшие в экономической сфере. Этот поток заимствований активно воспринят языковым сознанием законодательной власти: *целевые средства в виде субвенций, концессионные соглашения, мультипликативный эффект, декриминализация сферы ЖКХ, привлечение стратегических инвесторов, диверсификация производства* [4. 9. 12] и т.д.

Следует отметить, что наряду с активным функционированием речевых стереотипов (*по истечении срока, на душу населения, повышение уровня, улучшение качества, поставить задачу, воплотить в жизнь, определить направление развития* [3. 4. 6. 7. 8. 10] и т.д.), в современном политико-правовом дискурсе обнаруживаются метафоры – как стертые (*официальные лица, депутатский корпус* [11. 12]), так и образные, нарушающие основной стилиобразующий признак официально-деловой речи, например: «*Достойные традиции Тюменской области и история Тюменской областной Думы пополняются новыми яркими страницами*» [11] или «*Мне кажется, что у нас есть именно такой для вас подарок – это сертификат на прове-*

дение в Тюменской областной Думе выставки работ из нашей галереи заслуженного художника России Геннадия Райшева. В его полотнах, как в зеркале, отражается сердце, душа Югры» [11]. Эти образные конструкции восходят к коммуникативным патетическим клише советской прессы. Принимались во внимание не только собственно метафоры – образные средства, учитывались и метонимические переносы, синекдоха, сравнительные конструкции, что «связано с общностью их функционирования в ...дискурсе» [1].

Обращает на себя внимание функционирование в политико-правовом дискурсе фразеологизмов. Эти языковые единицы встречаются нечасто, однако они выразительнее синонимичных им слов и свободных словосочетаний: *без дела не сидим* (о работе Законодательного Собрания ЯНАО) [11], *висеть на волоске* (из обсуждения законопроекта о трудовой миграции) [4], *не бьют баклуши* (о работе правоохранительных органов области) [6] и т.д.

Интересно проследить в современном политико-правовом дискурсе функционирование эмоционально-окрашенной лексики, что нетрадиционно для официально-делового стиля. Систематически обнаруживаются эмоционально-окрашенные слова с положительной оценкой (*грядущий, нерушимый*); слова, имеющие торжественный, риторический оттенок (*держава, Отечество*); слова с одобрительным оттенком (*грандиозный, благородный*), слова, в которых стилистическая окрашенность достигается аффиксацией (*нефтянка, подактивизировать, проволочка* и т.д.) [6. 7. 8. 9. 10]. Следует отметить, что у приведенных примеров разные мотивационные модели. Значительное увеличение доли эмоциональных средств в политико-правовом дискурсе дает основание полагать, что языковая ситуация сегодня меняется – наблюдается движение от стандартизованности к субъективизму.

Языковое выражение определенной практики обращений в политико-правовой коммуникации, на наш взгляд, обусловлено и идеологической, и исторической ментальностью. В стенограммах встречаются следующие лексические индикаторы обращений: *уважаемые депутаты; уважаемые коллеги; многоуважаемые депутат, уважаемые земляки, дорогие товарищи, дорогие друзья; уважаемые участники заседания; уважаемая областная Дума* [2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10. 11. 12. 14]. Другой пример – косвенного, непрямого обращения к участникам заседания: «*От всей души поздравляю депутатов, работников аппарата и управления делами областной Думы, наших коллег и соратников в Правительстве области, в органах государственной власти автономных округов...*» [11]. Также нужно подчеркнуть, что при анализе стенограмм не обнаружено ни одного обращения к участникам заседаний по имени без употребления отчества ни в ходе выступлений, ни в ходе дискуссий.

К сожалению, при исследовании стенограмм заседаний Тюменской областной Думы выявлено огром-

ное количество нарушений литературной нормы – как грамматических (*путь по формированию регионального законодательства; решен вопрос по финансированию; часть домов определены под снос; отчеты по заседаниям комитетов* и т.д.), так и неграмматических (*уровень жизни жителей области по сравнению с 90-ми годами значительно вырос; заложить приоритеты; реализована одна из социальных задач; повышение качества жизни людей; в конечном итоге; несколько слов от себя лично; закон, который себя категорически оправдал; работу, которую вы сделали во благо Тюменской области* и т.д.) [2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10. 11. 12. 14]. Употребление противоречащих языковому стандарту единиц представителями властных структур, несомненно, оказывает определенное влияние на литературную

норму, и сегодня «понятия нормативное/ненормативное часто воспринимаются нерасчлененно» [15].

Таким образом, особенностью современного политико-правового дискурса, представляющего собой синтез весьма разнородных языковых единиц, как и российской политико-правовой культуры в целом, является ее «противоречивость». В политико-правовой культуре современной России бытуют полярно противоположные ценностно-смысловые установки: авторитаризм и демократизм. Авторитаризм обусловлен базовой коммуникативной задачей политико-правового общения – регулировать, эффективно управлять; демократизм и субъективность проявляются в системном использовании нетипичных (даже дефектных) для данной коммуникативной сферы языковых явлений.

Библиографический список

1. Баранов А.Н., Караулов Ю.Н. Словарь русских политических метафор. М.: Ин-т русского языка РАН, 1994. 330 с.
2. Валгина Н.С. Основные проблемы изучения языка современных СМИ // Язык и стиль современных средств массовой информации: Межвузовский сб. науч. тр. Всеросс. конф., посвящ. 80-летию проф. Н. С. Валгиной. М.: МГУП, 2007. С. 7–17.
3. Стенограмма 22 заседания Тюменской областной Думы пятого созыва [Электронный ресурс] // <http://www.duma72.ru>. URL: [www.duma72.ru/doc/duma/zasedaniya/Дума 22-5 \(13.02.2014\).pdf](http://www.duma72.ru/doc/duma/zasedaniya/Дума 22-5 (13.02.2014).pdf) (дата обращения: 05.06.2017).
4. Стенограмма 25 заседания Тюменской областной Думы пятого созыва [Электронный ресурс] // <http://www.duma72.ru>. URL: www.duma72.ru/doc/duma/zasedaniya/Дума 25-5.pdf (дата обращения: 05.06.2017).
5. Стенограмма 36 заседания Тюменской областной Думы пятого созыва [Электронный ресурс] // <http://www.duma72.ru>. URL: [www.duma72.ru/doc/duma/zasedaniya/Дума 36-5 \(19.03.2015\).pdf](http://www.duma72.ru/doc/duma/zasedaniya/Дума 36-5 (19.03.2015).pdf) (дата обращения: 05.06.2017).
6. Стенограмма 37 заседания Тюменской областной Думы пятого созыва [Электронный ресурс] // <http://www.duma72.ru>. URL: [www.duma72.ru/doc/duma/2015/стенограмма_Дума 37-5 \(23.04.2015\).pdf](http://www.duma72.ru/doc/duma/2015/стенограмма_Дума 37-5 (23.04.2015).pdf) (дата обращения: 05.06.2017).
7. Стенограмма 38 заседания Тюменской областной Думы пятого созыва [Электронный ресурс] // <http://www.duma72.ru>. URL: [www.duma72.ru/doc/duma/2015/стенограмма_Дума 37-5 \(23.04.2015\).pdf](http://www.duma72.ru/doc/duma/2015/стенограмма_Дума 37-5 (23.04.2015).pdf) (дата обращения: 05.06.2017).
8. Стенограмма 39 заседания Тюменской областной Думы пятого созыва [Электронный ресурс] // <http://www.duma72.ru>. URL: [www.duma72.ru/doc/duma/2015/Стенограмма Дума 39-5 \(25.06.2015\).pdf](http://www.duma72.ru/doc/duma/2015/Стенограмма Дума 39-5 (25.06.2015).pdf) (дата обращения: 05.06.2017).
9. Стенограмма 40 заседания Тюменской областной Думы пятого созыва [Электронный ресурс] // <http://www.duma72.ru>. URL: [www.duma72.ru/doc/duma/2015/Дума 40-5 \(24.09.2015\).pdf](http://www.duma72.ru/doc/duma/2015/Дума 40-5 (24.09.2015).pdf) (дата обращения: 05.06.2017).
10. Стенограмма 41 заседания Тюменской областной Думы пятого созыва [Электронный ресурс] // <http://www.duma72.ru>. URL: [www.duma72.ru/doc/duma/2015/ДУМА 41-5 \(22.10.2015\).pdf](http://www.duma72.ru/doc/duma/2015/ДУМА 41-5 (22.10.2015).pdf) (дата обращения: 05.06.2017).
11. Стенограмма 42 заседания Тюменской областной Думы пятого созыва [Электронный ресурс] // <http://www.duma72.ru>. URL: www.duma72.ru/doc/zased_dumy/42 заседание/stenogramma_42.pdf (дата обращения: 05.06.2017).
12. Стенограмма 44 заседания Тюменской областной Думы пятого созыва [Электронный ресурс] // <http://www.duma72.ru>. URL: [www.duma72.ru/doc/duma/2015/Дума 44-5 \(17.12.2015\).pdf](http://www.duma72.ru/doc/duma/2015/Дума 44-5 (17.12.2015).pdf) (дата обращения: 05.06.2017).
13. Стенограмма 45 заседания Тюменской областной Думы пятого созыва [Электронный ресурс] // <http://www.duma72.ru>. URL: [www.duma72.ru/doc/duma/Дума 45-5 \(11.02.2016\).pdf](http://www.duma72.ru/doc/duma/Дума 45-5 (11.02.2016).pdf) (дата обращения: 05.06.2017).
14. Стенограмма торжественного заседания Тюменской областной Думы пятого созыва, посвященного 20-летию образования Тюменской областной Думы [Электронный ресурс] // <http://www.duma72.ru>. URL: www.duma72.ru/doc/duma/стенограмма 24.pdf (дата обращения: 05.06.2017).
15. Яркова Е.Н. Политико-правовая культура: опыт ценностно-смысловой реконструкции // Ценности и смыслы. 2013. № 1. С. 100–115.

References

1. Baranov A.N., Karaulov Yu.N. Dictionary of Russian political metaphors. Moscow: Russian Language Institute, RAS. 1994. 330 p.
2. Valgina N.S. Main problems of modern media language study. In: Valgina, N.S. Language and style of modern mass media. Moscow: Moscow State University of Printing Arts. 2007. Pp. 7–17.
3. Transcript of the 22nd meeting of the 5th Tyumen Regional Duma. <http://www.duma72.ru>. URL: [www.duma72.ru/doc/duma/zasedaniya/Дума 22-5 \(13.02.2014\).pdf](http://www.duma72.ru/doc/duma/zasedaniya/Дума 22-5 (13.02.2014).pdf)
4. Transcript of the 25th meeting of the 5th Tyumen Regional Duma. <http://www.duma72.ru>. URL: www.duma72.ru/doc/duma/zasedaniya/Дума 25-5.pdf
5. Transcript of the 36th meeting of the 5th Tyumen Regional Duma. <http://www.duma72.ru>. URL: [www.duma72.ru/doc/duma/zasedaniya/Дума 36-5 \(19.03.2015\).pdf](http://www.duma72.ru/doc/duma/zasedaniya/Дума 36-5 (19.03.2015).pdf)
6. Stenogramma 37 zasedaniya Tyumenskoy oblastnoy Dumy pyatogo sozyva [Transcript of the 37th meeting of the 5th Tyumen Regional Duma] <http://www.duma72.ru>. URL: [www.duma72.ru/doc/duma/2015/стенограмма_Дума 37-5 \(23.04.2015\).pdf](http://www.duma72.ru/doc/duma/2015/стенограмма_Дума 37-5 (23.04.2015).pdf)
7. Transcript of the 38th meeting of the 5th Tyumen Regional Duma. <http://www.duma72.ru>. URL: [www.duma72.ru/doc/duma/2015/стенограмма_Дума 37-5 \(23.04.2015\).pdf](http://www.duma72.ru/doc/duma/2015/стенограмма_Дума 37-5 (23.04.2015).pdf)

8. Transcript of the 39th meeting of the 5th Tyumen Regional Duma. <http://www.duma72.ru>. URL: [www.duma72.ru/doc/duma/2015/Стенограмма_Дума_39-5_\(25.06.2015\).pdf](http://www.duma72.ru/doc/duma/2015/Стенограмма_Дума_39-5_(25.06.2015).pdf)
 9. Transcript of the 40th meeting of the 5th Tyumen Regional Duma. <http://www.duma72.ru>. URL: [www.duma72.ru/doc/duma/2015/Дума_40-5_\(24.09.2015\).pdf](http://www.duma72.ru/doc/duma/2015/Дума_40-5_(24.09.2015).pdf)
 10. Transcript of the 41st meeting of the 5th Tyumen Regional Duma. <http://www.duma72.ru>. URL: [www.duma72.ru/doc/duma/2015/ДУМА_41-5_\(22.10.2015\).pdf](http://www.duma72.ru/doc/duma/2015/ДУМА_41-5_(22.10.2015).pdf)
 11. Transcript of the 42nd meeting of the 5th Tyumen Regional Duma. <http://www.duma72.ru>. URL: www.duma72.ru/doc/zased_dumy/42_заседание/stenogramma_42.pdf
 12. Transcript of the 44th meeting of the 5th Tyumen Regional Duma. <http://www.duma72.ru>. URL: [www.duma72.ru/doc/duma/2015/Дума_44-5_\(17.12.2015\).pdf](http://www.duma72.ru/doc/duma/2015/Дума_44-5_(17.12.2015).pdf)
 13. Transcript of the 45th meeting of the 5th Tyumen Regional Duma. <http://www.duma72.ru>. URL: [www.duma72.ru/doc/duma/Дума_45-5_\(11.02.2016\).pdf](http://www.duma72.ru/doc/duma/Дума_45-5_(11.02.2016).pdf)
 14. Transcript of the formal meeting of the 5th Tyumen Regional Duma, devoted to the 20th anniversary of Tyumen Regional Duma formation. <http://www.duma72.ru>. URL: www.duma72.ru/doc/duma/стенограмма_24.pdf
 15. *Yarkova E.N.* Political and legal culture: record of axiological reconstruction. In: Yarkova, E.N. Values and meanings. № 1. 2013. Pp. 100-115.
-
-

УДК 82.091 – 4 ТУРГЕНЕВ И.С.

UDC 82.091 – 4 TURGENEV I.S.

БЕЛЬСКАЯ А.А.

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

BELSKAYA A.A.

Candidate of Philology, Associate Professor, Department "History of Russian Literature of XI–XIX centuries, Orel State University

«НОВЬ» И.С. ТУРГЕНЕВА: ОДОРОПОЭТИКА ЖЕНСКИХ ОБРАЗОВ РОМАНА

«VIRGIN SOIL» BY I. S. TURGENEV: ODORISTIC POETICS OF FEMALE IMAGES OF THE NOVEL

В статье рассмотрена одорическая поэтика (свойства запаха, средства выражения, семантика, символика) женских образов романа Тургенева «Новь» и доказано, что ольфакторные характеристики содержат важный объём имплицитной информации о героинях и выступают средством передачи авторского замысла.

Ключевые слова: Тургенев, «Новь», женские образы, одорическая поэтика, запах, семантика, символика, подтекст.

The article considered odoristic poetics (properties of smell, means of expression, semantics, symbolism) of female images of Turgenev's "Virgin Soil" novel and it is proved that olfactory characteristics contain an important volume of information about heroines and are a means of conveying the author's intention.

Keywords: Turgenev, «Virgin Soil», female images, odoristic poetics, semantic, symbolism, subtext.

В романах И. С. Тургенева большую роль играют запахи, которые включены, как правило, в пейзажные описания. При этом многие ольфакторные образы способствуют раскрытию характеров, психологии персонажей, событий и помогают глубже понять индивидуально-авторскую картину мира. Вместе с тем сфера запахов в «Нови» (задуман в 1870 г., опубликован в 1877 г.) ни разу не становилась предметом специального исследования, хотя отдельные наблюдения над обонятельными образами романа содержатся в диссертационной работе на соискания учёной степени доктора филологических наук Н.Л. Зыховской [5, с. 300–349] и статье об ольфакторном коде «романных красавиц» Тургенева [1].

Долгое время роман «Новь» учёные рассматривали исключительно сквозь призму социальных идей, что неминуемо приводило к утрате понимания полноты его смысла. Прав, однако, Ю.В. Манн, одним из первых заметившим, что важнее и существеннее идеологической и политической направленности последнего тургеневского романа являются его метафизический и символический подтексты [9]. Действительно, при несомненном социально-политическом звучании «Новь» обладает значительной мифопоэтической и философской нагрузкой, и углубляют содержание романа, позволяют глубже проникнуть в авторскую концепцию мира и в концепцию образов героев, в том числе, запахи. Между тем при анализе «Нови» исследователи в основном поднимают вопросы об общественно-политическом контексте романа, художественном методе, психологическом мастерстве, мировоззрении писателя, его сложном отношении к революционному движению и акцентируют внимание на мужских персонажах романа, реже выяв-

ляют особенности женских характеров, за исключением Марианны Синецкой, образ которой осмысливается в ряду «тургеневских девушек».

Тем не менее, в большинстве произведений Тургенева особую роль играют женские персонажи. Показательны в связи с этим размышления одного из основных героев «Нови» – Алексея Нежданова, который, чувствуя, что между ним и остальным миром существует «полутусклая завеса», сквозь неё видит «три лица, и все три женских», и «все три» упорно устремляют на него свои глаза. Это Марианна Синецкая, Валентина Сипягина, Фёкла Машурина. Герой задаётся вопросами: «Что это значило? И почему именно эти три лица? И что хотят они от него?» [11, с. 202]. Поскольку в структуре образов Марианны Синецкой, Валентины Сипягиной, Фёклы Машуриной преобладают разные нравственно-психологические и поведенческие доминанты, то это позволяет отнести героинь к разным женским психотипам: «тургеневская девушка», «тургеневская красавица», эмансипированная революционерка.

К типу «тургеневской девушки» относится Марианна Синецкая – идеалистка, нравственно чистая, жаждущая самоотверженной деятельности, подвига, внутренние запросы которой неотделимы от поиска любви, готовности пойти за избранником – руководителем, вождём – на страдания и жертвы. К «новому» типу эмансипированной революционерки принадлежит Фёкла Машурина: она отвергает традиционные представления о роли женщины в обществе, семье, принимает активное участие в общественно-политической жизни, ориентирована на служение революции и приносит в жертву социальной борьбе любовь, дом, семейные ценности. Валентина Сипягина завершает галерею

романных «тургеневских красавиц», «реальных натур», в которых отсутствуют высокие идеальные стремления, непригляден внутренний мир, но чрезвычайно силен «гнет женственности», черты блистательной и в высшей степени соблазнительной внешней красоты. Вне сомнения, эти «три женских лица» помогают глубже проникнуть в идейно-художественный замысел автора, и наибольший интерес представляет малоизученная одорическая поэтика (свойства запаха, средства выражения, семантика, метафорика, символика) их образов.

Наша цель – выявить роль запаха в поэтике образов женских персонажей романа и доказать, что ольфакторные характеристики содержат значительный объём имплицитной информации о героинях и выступают важным средством выразительной передачи авторского отношения к ним, шире – авторского замысла.

При чтении «Нови», в центре которой – изображение «хождения в народ», нельзя не заметить, что, наряду с традиционным для романов Тургенева ольфакторно-флористическим фоном, на первый план выступают неприятные запахи («смрад», «духота», «вонь», «едкий запах», «сильный запах серы»), одни из которых – «смрад», «вонь» «едкий запах спирта» – становятся социальной метой народа, другие – запах «сера» – народников. При этом все без исключения запахи так или иначе передают социальную и эмоциональную напряжённость эпохи. Запах серы, дым сигнализируют о сущностной черте народников и прямо относятся к одному из трёх «женских лиц», пристально смотрящих на Нежданова, – Фёкле Машуриной. Как запах серы, так и дым имеют принципиальное значение в контексте образа народницы и образов других революционеров, тем более, что возникает запах серы в сцене, когда радикалы сжигают «тайное» письмо и зажжённая спичка распространяет сильный запах, а действия Фёклы автор сравнивает с тайным торжественным культом: «Машурина – священнодействовала» [11, с. 144]. Служение народнической идее, действительно, нередко принимает у героини жертвенный, почти религиозный характер. Отсюда, думается, её имя – Фёкла, равноапостольное, сообщающее героине неповторимые черты и вызывающее христианские ассоциации [2]. Кроме имени, большую роль в понимании личности народницы играют сопутствующие ей в тексте запахи.

Симптоматично, что с образом эмансипированной революционерки связано несколько одоризмов, которыми автор обрамляет повествование о героине. Знакомство с ней начинается с традиционных для Тургенева портретной характеристики («женщина лет тридцати», «простоволосая», «широкая красная рука», «неряшливая фигура», «крупные губы, зубы, нос», «маленькие некрасивые глаза» и др.) и описания бытовой обстановки, правда, не дома Машуриной, а комнаты Нежданова: «Низкая, неопрятная, со стенами, выкрашенными мутно-зеленой краской, комната эта едва освещалась двумя запыленными окошками» [11, с. 135]. Достаточно пристальное внимание автор уделяет запахам и их интенсивности: «тусклый» воздух,

дым папирос («... принялись пускать струйки синеватого дыма в тусклый воздух комнаты, уже без того достаточно пропитанный им»), – художественная значимость которых сказывается не столько в том, что они структурируют пространство жилища Нежданова, сколько в том, что они характеризуют окружение Машуриной. Усиливая портретную характеристику народницы, данные запахи выступают средством авторской оценки героини и выполняют в тексте характеристическую и психологическую функции – выдают в Машуриной особую эмансипированную, но замкнутую, ограниченную, не эстетическую, не утончённую. «Тусклое» ольфакторное пространство и папиросный дым ещё до развития сюжета героини кодируют бездомность, скудность её существования, тщетность «дела» и прогнозируют будущие события – предсказывают сумрачность бытия и трагичность судьбы.

Аналогичную функцию в тексте выполняют колоративные портретные детали («темные глаза», «темный» плащ, «черное» платье» и др.), световые («едва освещалась») и цветовые интерьерные детали («черная лестница», «мутно-зелёная» краска), которые несут авторские отрицательные коннотации и указывают на «тёмное», «мутное», «не освещённое» в жизни народников. В свою очередь, *тусклый запах и папиросный дым* входят в сатирический дискурс романа и характеризуют героиню с социально-психологической стороны. Внося дополнительную смысловую нагрузку в текст, названные запахи выступают знаками одурманенного сознания той социально-политической группы, к которой принадлежит эмансипированная революционерка Фёкла Машурина.

Разумеется, наиболее «весомым» знаком в тексте является запах *серы*, исходящий от зажжённой спички. Издавна любой *жжёный* запах причислялся к дьявольской сфере, а неприятный запах *серы* ассоциировался с Сатаной и адом. В тургеневском тексте *жжёный* запах и запах *серы* становятся принципиальным кодом, в них заключён глубокий символический смысл романа. Через запах *серы* автор намекает на бесовское происхождение и присланного приказа, и деятельности народников в целом. По сути дела, этот запах служит доказательством критического отношения автора к деятельности народников, которое распространяется не только на их политическую программу («дело их так ложно и нежизненно»), но и на метафизический выбор радикалов, которые пытаются перевернуть «целый мир вверх дном» [11, с. 152] и подменяют бытийные ценности обыденными. Именно потому, что народники, служа «идолу» – революции, действуют разрушительно, мрачно и провокационно, в тексте их сопровождает запах *серы*. Отвечая общекультурному коду (Ср.: у Г. Генри: «Предвкушая ад, повсюду / Слышать будут запах серы»), он приобретает в романе Тургенева онтологическое значение и принимает участие в создании как группового портрета народников, так и индивидуального образа Фёклы. Через запах *серы* автор обличает разрушительную, сатанинскую силу революционеров

и, что самое главное, обращает внимание читателя на свойственную народникам ложную картину мира, их показное народолюбие, языческое поклонение революционным идеям-идолам и характеризует радикалов как «посланцев ада», а их «дело» – как «бесовское», «дьявольское».

Между тем запахами-ориентирами Фёклы Машуриной оказываются в тексте не только «тусклый» запах, *папирозный дым*, запах *серы*. Несмотря на то, что народница фанатично предана «делу» революции и в её образе, по признанию самого Тургенева, воплощён «тип «нигилистка» *rig sang*» (чистокровная – *франц.*) [2, с. 481], придерживающейся радикальных взглядов и готовой на любые жертвы во имя насильственного освобождения народа, Машурина, пожалуй, единственная среди революционеров обладает свободой воли, способностью совершать «неожиданные» поступки, которые раскрывают её человеческую сущность. В изображении писателя Фёкла Машурина – это и ревностная, увлечённая народническими идеями революционерка, и страдающая женщина, которая любит тайно, безответно, самоотверженно. Зная о невозможности развития отношений с Неждановым, она ради счастья любимого человека решается на «непослушание», пренебрегает долгом, поступает революционной совестью. После смерти Нежданова только «чистокровная» нигистка из трёх «женских лиц», пристально смотрящих на него, хранить память о «романтике реализма». В финале романа Фёкла Машурина предстаёт «вечной вдовой», в глазах которой устанавливается «какая-то недвижная печаль», придающая «нечто трогательное обычно суровому выражению ее лица» [11, с. 383], что свидетельствует о глубоких внутренних страданиях героини.

Создавая образ эмансипированной революционерки, Тургенев остаётся верен «тайной» психологии. Внутреннюю жизнь Машуриной, мир её души писатель раскрывает посредством «мимического языка», портретных и бытовых деталей, свето-и цветописи. Выразительность и своеобразие образу народницы, помимо портретных и интерьерных деталей, придают запахи, являющиеся в тексте средством косвенного психологизма. С их помощью автор начинает и завершает рассказ о героине. В финальной сцене «некрасивая женщина» пьёт *чай*, втягивая в себя его «горячую струю» [11, с. 387]. Данная деталь в тексте – не просто одна из многочисленных бытовых подробностей, характеризующих уклад и культуру русской жизни. «Горячая струя» *чая* многое проясняет в образе эмансипированной революционерки.

Нужно отметить, что гастрономические запахи крайне редко встречаются в романах Тургенева. В последнем из них автор тоже лишь намекает на запах, исходящий от «горячей струи» *чая*, но читатель может ощутить его благодаря своей обонятельной памяти. Потенциальный гастрономический запах заслуживает внимания потому, что получает в тексте дополнительное смысловое наполнение – доводит до завершения психологический портрет героини. В отличие от запаха, сопрово-

ждающего Машурину в комнате Нежданова, который имеет в тексте самостоятельную дифференциацию – «тусклый», невыраженный запах «горячей струи» *чая* является носителем тех смыслов, которые присущи его источнику.

В русской культуре *чай*, *чаепитие* традиционно связаны с брачным, родильным и другими семейными обрядами и устойчиво ассоциируются с домом, семьёй, теплом, покоем, а обаятельные ощущения от аромата *чая* при всём разнообразии его оттенков – с внутренним спокойствием. Именно в этом значении *душистый чай* присутствует в романе А.С. Пушкина «Евгений Онегин» («... По чашкам темною струею // Уже душистый чай бежал...»). Впрочем, *чай* в произведениях отечественных писателей актуализирует самые разные смыслы: апотропеический, социальный, эротический и другие – и, как считают многие исследователи, выступает мифологемой русского мышления. По мнению Е. Фарина, за «*чаем*» «стоит» «более древняя и более общая мифологема совместной пищи и совместного питья» [13, с. 189].

В тургеневском тексте «горячая струя» *чая* – это, прежде всего, одна из примет русской жизни. «Совместного питья» в романе не происходит, и *чай* выступает знаком не объединения, а социального и духовного отчуждения героев: «– Силушка, – послышался за спиной Паклина тихий голосок Снандулии, – мне кажется, в твоих рассуждениях о будущем ты забываешь нашу религию и ее влияние... И к тому же <...> г-жа Машурина тебя не слушает... Ты бы лучше предложил ей еще чашку чаю» [11, с. 388]. Эта сцена интересна, конечно, не только ситуацией *чаепития*, но и тем, что устами Снандулии автор заявляет о духовной ценности «нашей религии», о необходимости её участия в развитии России. Наряду с «нашей религией», знаком русской традиции, являющейся определяющим компонентом в авторском структурировании образа мира, оказывается *чай* (Россия – православная страна; в XIX веке она «окончательно заявляет себя чайным государством», и чай становится национальным напитком [14, с. 195]). Но, в отличие от автора, героиня-народница едва ли воспринимает национально-традиционное как несомненную духовную ценность: революционерка не признаёт ни влияния «нашей религии» на будущее страны, ни такой отечественной традиции, как *чаепитие*, когда *чай* способствует «общительности в широком смысле» [14, с. 205]. Несмотря на то, что служение народнической идее порой принимает у Машуриной жертвенный характер, она далека от православной веры. Впрочем, героиню мало интересует не только «наша религия», но и «народная правда», чужое мнение, в частности Паклина. Слова Силы о будущем России лишены для Фёклы какой-либо притягательной силы. Революционерка даже не пытается проникнуть в мысли *другого* человека, что указывает на её закрытость, отчуждённость, изолированность от мира. Куда важнее для Машуриной, чем «сводящий акт» *чаепития*, фонография Нежданова («... нет ли у вас какой-нибудь записки Нежданова – или его фотографии?»), которая

предстаёт в тексте меморативным знаком и маркирует интимную сферу героини. Впрочем, «горячая струя» чая так же, как фонография, помогает обнаружить глубоко скрытое в душе Фёклы неугасающее («горячее») чувство любви к Нежданову. Потенциальный запах «горячей струи» чая, будучи имплицитно связан с любовной семантикой, даёт возможность автору намекнуть на несчастную любовь и несостоявшуюся личную судьбу героини, её бродячее, неустроенное, бездомное существование (пьёт чай не дома). Следовательно, чай (*чаепитие*) как одна из примет повседневной русской жизни, – это средство не только бытовой, но и психологической характеристики героини, больше того, мифологизации её образа.

В тургеневском тексте круг ассоциаций вокруг «горячей струи» чая расширяется за счёт ряда оригинальных – индивидуально-авторских – дополнительных смыслов. Во многом именно потому, что в тексте отсутствует характеристика запаха чая, его можно рассматривать как своеобразную разновидность воды, точнее, одну из модификаций этого древнего амбивалентного символа. Он объединяет такие значения, как женское начало, «источник жизни, средство магического очищения» и является «знаком», связанным с представлениями об «опасном “чужом” пространстве, принадлежащем потусторонним силам» [10, с. 96; 97]. Фёклу Машурину чай (вода) не очищает и не оживляет. Между тем образ «горячей струи» чая позволяет автору раскрыть эмоционально-психологическое состояние вступающей в переломный период жизни героини (отчаяние, любовная тоска, одиночество, замкнутость) и намекнуть на религиозные, семейные ценности, которых она лишена. Нельзя не обратить внимания на то, что к Фёкле, когда она просит найти записку или фотографию Нежданова, подходит Снандулия и «с участием, долго и пристально посмотрев на нее», жмёт «руку – как собрату» [11, с. 388]. Верующая Снандулия – «собрать» Фёклы в любви и верности, но представления о мире и сущности мира у героинь разные. Несмотря на то, что истовая и беспочвенная революционерка не утрачивает женских качеств, нежности, доброты, сострадания, она сознательно и спокойно приносит в жертву «безымянной Руси» дом, семью, «нашу религию». Глубоко символично, что Фёкла Машурина «втягивает» в себя «горячую струю» чая перед тем, как перешагнуть через «порог» в «безымянный» мир, в котором её ожидают «отчуждение», «одиночество», «холод, голод, ненависть, насмешка, презрение, обида, тюрьма, болезнь», сама смерть. Заменяя «подлинное» на «ложное», Машурина целенаправленно движется от истинного Дома к опасному «чужому» пространству. Так, в финале романа «горячая струя» чая обращает к подтексту человеческой драмы, когда разрыв с традиционными родовыми и национальными ценностями ведёт к безымянности и смерти.

Соответственно, «горячая струя» чая вносит в текст дополнительный смысл и выполняет психологическую, символическую и сигнификативную функции. В сюжете Фёклы Машуриной соединяются противоречивые

друг другу, но отнюдь не случайные запахи. Если «тусклый» запах комнаты отражает особенности характера, привычки, образа жизни героини, то запах *серы* определяет «бесовскую» сущность революционной деятельности народников. Тогда как «горячая струя» чая, который ассоциируется с домом, теплом, общением, любовью, имеет в контексте образа эмансипированной революционерки любовную семантику, вносит подтекст о несбыточной любви и одновременно становится предвестием «опасного» пространства. *Горячая струя чая*, сближенная в тексте с такими эсхатологическими знаками, как *смерть, дым, порог, разрыв, безымянность*, усиливает неоднозначность образа народницы, его трагикомическую функцию в романе и указывает на неизбежность катастрофы.

Иной психотип женщины представляет собою Марианна Синецкая, которую Тургенев характеризует как «тип девушки... несколько изломанной, “нигилистки”, но страстной и хорошей» [3, с. 481]. Так же, как и другие «тургеневские девушки», Марианна стремится реализовать себя сразу в двух сферах – любви и практической деятельности. В «Нови» прослеживается свойственная двум первым романам Тургенева ольфакторная тенденция: душевные качества принадлежащей к типу «тургеневской девушки» героини (искренность, непосредственность, открытость всему новому, динамичность молодых сил, близость к природе) автор передаёт с помощью растительного запаха – «свежего» запаха «*молодой травы*». Именно он становится запахом-ориентиром Марианны Синецкой и прочитывается как знак её «сближения» с Неждановым: «Кругом в жидкой траве белели ландыши, и от всей поляны поднимался свежий запах молодой травы, приятно облегчавший грудь, всё еще стесненную смолистыми испарениями елей» [11, с. 211]. Автор, выделяя в этой сцене запахи *молодой травы*, «*смолистые испарения елей*» и намекая на потенциальный запах *ландышей*, тем самым, определяет не только время года, когда происходят события, – весна, но и ольфакторное пространство зарождающейся симпатии «вывихнутых» Марианны Синецкой и Алексея Нежданова. Вне сомнения, данные запахи имеют в тексте переносное значение и намекают на перемены в судьбе вступающих в новую фазу жизни героев. Неся в себе кодирующий смысл, *свежий* запах *молодой травы* отражает молодость, зарождение интимно-психологических отношений между Марианной и Неждановой («Мы давно подходим друг к другу...»), подъём жизненной энергии молодых, полных сил героев («Они пошли вместе домой, задумчивые, счастливые <...> оба они улыбались <...> и веселым ударам ветра, и свежему блистанью листьев, и собственной молодости, и друг другу»), т.е. обогащает их психологические характеристики и вносит мифологический подтекст. Согласно мифологическим представлениям, *травы* растут на границе реального и потустороннего миров и олицетворяют амбивалентные силы природы – и добрые, и злые.

Не менее значимы в тексте флористические обра-

зы белеющих в траве *ландышей* и *елей*, которые тоже вносят в роман мифологический подтекст. Как и все цветы, *ландыши* обладают амбивалентной семантикой. Селамное значение этих цветов – скрытая любовь. Согласно цветочной эмблематике XIX века, *ландыши* олицетворяют девственность, скромность. В славянской традиции они означают несчастливую любовь, слёзы девушки; *ландыши* так и называли «девичьи слезы». В контексте образа «тургеневской девушки» находит отражение и селамное значение, и славянские представления о цветке. В «Нови» *ландыши* предвещают будущие слёзы героини, отношения которой с Неждановым основаны не на любви, а на общности идейных интересов («А любви между нами нет»), и предвосхищают исход их взаимоотношений – самоубийство Нежданова и уход Марианны к Соломину. Метафорический смысл *ландышей* усиливает в тексте образ плакучей *березы* («небольшая поляна с дуплистой плакучей», покрытой «мелкими зелеными листочками» *березой* «посредине и круглой скамьей, охватывавшей ствол старого дерева»), которая у восточных славян «символизирует женское начало», а весенний березовый сок считается «слезами девичьими» [8, с. 28].

Двойной семантикой в культуре – охранной и траурной – обладают также *ели*. В русской традиции они связаны со свадебным и похоронным ритуалом. В западноевропейской культуре *ель* считается символом вечной жизни, а еловым ветвям придаётся характер оберега, апотропея. В народной славянской культуре *ель*, хотя и называют «живым деревцем», но чаще соотносят с миром мёртвых. В славянской традиции *ель* считается «женским» деревом, враждебным мужчине: «выживает» его из дома («мужчины жить не будут»), мешает рождению мальчиков, влечёт бесплодие («молодожены вообще останутся бездетными»). Кроме того, у древних славян *ель* – дерево самоубийц, существовал даже обычай хоронить их между *елями*. Соответственно, в семантический комплекс *ели* входят такие мотивы, как смерть, расставание, бесплодие, самоубийство и др. Многоаспектным символом в культуре является и *смола* елей – положительные перемены и жертва. В «Нови» контекстный смысл *смолистого* запаха *елей* амбивалентен. С одной стороны, посредством него автор намекает на чуждость героев аристократическому миру («тяжело и тошно») и ожидание ими положительных перемен; с другой – *смолистые* испарения *елей* выполняют в тексте прогностическую функцию и сигнализируют о будущем развитии сюжета Нежданова, содержат намёк на бесплодие его народнической деятельности, самоубийство и смерть как своеобразное жертвоприношение.

Таким образом, в истории Марианны и Нежданова смысловое значение приобретает сочетание контрастных запахов. Благодаря «свежему запаху молодой травы», приятно облегчавшему грудь, автор передаёт успокаивающую для героев близость природы; тогда как сильные, горьковатые, стесняющие грудь *смолистые* испарения *елей* отражают их физически и психологически сложное состояние в преддверии перемен,

предсказывают (как и *ландыши*) будущее и углубляют подтекст романа о драматичности и трагичности судьбы человека.

Не менее существенно то, что дальнейшее развитие отношений Марианны и Нежданова происходит на фоне «*духоты*» и «*смрада*» русской фабрики («... какой смрад, какая духота всюду! Русская фабрика – как есть; не немецкая и не французская мануфактура»). Столь же значим и существенен запах влекущего героиню мира. Когда на Марианну «как будто повеяло настоящим запахом того мира, куда она стремилась», то она «содрогнулась» от этой «грубости и темноты»; «Какому Молоху собиралась она принести себя в жертву?» [11, с. 341]. «*Настоящим запахом того мира*» не просто вносит тяжёлое чувство в душу героини, она воспринимает данный запах как «чуждой», инородный, ужасающий и отрезвляющий одновременно. Несмотря на то, что в тексте не проявлено качество запаха, вызывающего у Марианны тревогу и беспокойство, он придаёт дополнительные негативные черты миру, к которому обращена героиня. В тексте, конечно, не случайно соотнесены «*настоящий запах того мира*» и образ *Молоха* – семитического божества, поклоняясь которому верующие приносили человеческие жертвы. Через их сближение автор вскрывает назревающий конфликт между внешними социальными реалиями – ложность идей, гибельность революции, пожирающей своих детей, – и внутренними потребностями Марианны, которая начинает сомневаться и в «любви по выбору», и в избранном «деле», и в целесообразности жертв, которые народники, в том числе Нежданов, приносят молоху революции.

В готовности к самоотречению, способности понять самопожертвование, жажде «деятельного добра» («Жажда деятельности, жертвы, жертвы немедленной – вот чем она томилась»), высоте нравственных запросов, сострадании и сочувствии («Если я несчастна, то не своим несчастьем <...> я страдаю за всех притесненных, бедных, жалких на Руси») Марианна Синецкая напоминает других «тургеневских девушек». Между тем героиня «Нови», от всего существа которой веет «чем-то сильным и смелым, чем-то стремительным и страстным» [11, с. 165], отличается от своих предшественниц нетерпимостью и революционностью. Марианна самолюбива, курит пахитоски («... я слышала, в вашем обществе все барышни курят?») и уже не мечтает о подвиге, деятельности, жертве, а включается, негодуя и возмущаясь («несправедливость ...возмущает ... до дна души», «негодую за них, возмущаюсь»), в революционную борьбу. Правда, автор (как и Нежданов) считает, что у Марианны «есть лучшее и большее дело» [11, с. 379], чем революционная деятельность. Отсюда имя героини – *Марианна*.

Избрав для «изломанной», но «хорошей» русской девушки имя *Марианна* («... не назвать ли ее Марианной?»), которое было включено в «святцы», но употреблялось в России крайне редко и не имело богатой литературной традиции в отечественной литературе, Тургенев, тем самым, намекает на «новое», необычное

в создаваемом им женском характере. Разумеется, данное имя не лишено культурно-исторического смысла и обладает «памятью культуры», только не русской, а французской культуры. Долго живший во Франции, Тургенев не мог не знать, что имя *Марианна* входит во французскую национальную мифологию и выступает в ней символом Свободы, олицетворением Республики, напоминанием о революции. Любопытно, что для Нежданова Марианна Синецкая – это «воплощение родины, счастья, борьбы, свободы!» [11, с. 221]. Вероятно, посредством прецедентного имени героини автор намекает на ценность либерального демократизма, свойственного французской политической культуре и олицетворённого в образе «французской» Марианны. Показательно, что тургеневская Марианна после своей попытки «опроститься» выбирает осознанно счастливую жизнь с Соломиным, «человеком с идеалом – и без фразы, образованным – и из народа» [11, с. 388]. Согласно автору, именно такие, как Соломин, – сторонники либерального, умеренного пути развития – должны укорениться на русской почве (отсюда фамилия героя, указывающая на его национальное самосознание и близость к русской земле, родной почве). Тургенев не мог принять ни политической программы, ни тактики, ни идей, ни типа мышления русских революционеров-народников. В своём последнем романе писатель подмечает глубинную, скрытую – боровскую (отсюда запах *серы*) – сущность радикалов, в жизни которых происходит подмена ценностных ориентиров, вплоть до «перевертывания» вверх дном закона «мировой жизни»: не примирение, а вражда, не разрешение, а разрушение, не слияние, а разъединение, не любовь, а смерть. Создают глубокий подтекст романа, в том числе, маркированные в нём запахи: «*свой*» – «*свежий запах молодой травы*», который отражает эмоциональный настрой Нежданова и Марианны и передаёт душевные качества «изломанной», но «хорошей» «тургеневской девушки»; «*чужой*» – «*настоящий запах того мира, куда стремилась*» она, запах пугающий, утраивающий и разрушающий внутреннее равновесие героини.

Оппозиция *свой/чужой* запах обращает к конфликту между естественным миром природы, который воплощает гармонию и красоту мироздания, с одной стороны, и противоестественным миром социума – с другой. Если функция *свежего* запаха *молодой травы* в сюжете Марианны Синецкой подчинена раскрытию её характера и «молодых» устремлений, находящихся на границе добра и зла, то различные вариации запахов-репеллентов сигнализируют о неправильности избранного пути и усиливают символический подтекст романа.

Совершенной иной является ольфакторная аура ещё одного «женского лица», пристально смотрящего на Нежданова, – «красавицы» Валентины Сипягиной, пространство дома которой пропитано «запахом цветов и духов» [11, с. 203]. Валентина Сипягина относится к типу «тургеневских красавиц» (Варвара Лаврецкая, Ирина Осинина/Ратмирова, отчасти Анна Одинцова) и единственная из них реализует себя в семье. Возможно,

поэтому сцену первого знакомства с Сипягиной предвещает «прелестная картина», ключевым флористическим знаком которой являются *ландыши* («большие букеты этих чудесных весенних цветов белели там и сям»), слывшие в древней Германии залогом счастья в семейной жизни. В отличие от красавицы Варвары Павловны Лаврецкой, лишённой естественных, природных запахов и подменяющей их искусственными ароматами, образ Валентины Михайловны Сипягиной соотнесён в тексте с природными запахами, в частности с запахом *ландышей*.

Значимым штрихом при этом является то, что *ландыши* перенесены из природы в дом героини («Воздух гостиной, напоенный запахом ландышей...») и предстают частью интерьера, что весьма красноречиво характеризует неискреннюю, лишённую естественных, непосредственных чувств Сипягину. Не менее значимо то, что *ландыши* вписаны в один ряд с другими бытовыми подробностями, а обонятельные впечатления («наклоняя к цветам свой тонкий, едва перетянутый стан и с улыбкой нюхая их, то переставляя какую-нибудь китайскую вазочку, то быстро поправляя перед зеркалом свои лоснистые волосы и чуть-чуть прищуривая свои дивные глаза <...> подошла к золоченой проволочной клетке») связаны с такими действиями героини, как любовное собою, разглядывание своего отражения в зеркале. Всё это создаёт атмосферу материальности, вещиности мира, в котором обитает Сипягина, указывает на изысканность её дома и одновременно снижает образ героини, поскольку служит знаками её подчинённости не высоким духовным запросам, а низким материальным благам. Даже утончённый *ландышевый* запах, наряду с другими бытовыми деталями, оказывается в тексте приметой доминирования в личности Сипягиной таких качеств, как амбициозность, самодовольство, упоение своим благосостоянием, обеспеченной жизнью, высоким социальным статусом. Примечательно, что *ландыши*, помимо широко известного значения – верность, чистота, невинность, являются эмблемой холодности, ветренности и кокетства, что отчасти обуславливает двойственную семантику их запаха в тургеневском тексте. Обонятельные пристрастия Валентины Сипягиной характеризуют её как существо жеманное и холодное, эгоистичное и бессердечное, своевольное и властное, для которого на первом месте стоят собственные интересы и правила: «... эти ландыши – мои... Я не хочу, чтобы их трогали <...> я не люблю, чтобы нарушались мои порядки» [11, с. 160].

Не вызывает сомнения, что в «Нови» присутствуют разные интерпретационные контексты *ландыша*, и потому данный цветок и его запах соответствует и психологическому облику Марианны Синецкой, девушки честной и чистой, и внутреннему миру Валентины Сипягиной, в которой нет «истинной чувствительности» и которой «немногого» стоит «кокетничать» [11, с. 205].

Ещё одним значимым штрихом в образе «писаной красавицы» является *душистый* запах *лепестков розы*.

Как в «Дворянском гнезде» автор сравнивает расцветшую в Париже красавицу Варвару Лаврецкую с *розой*, так и в «Нови» «очень красивая» Валентина Сипягина уподоблена расцветшей летней *розе*. Писатель строит оба флористических сравнения на общей основе – внешнем подобии героинь цветку, при этом «женщины-розы», преимущественно – красавицы, существенно отличаются друг от друга. В противоположность жене Лаврецкого Сипягина не допускает даже мысли об адюльтере и упивается собственной неприступностью и недостижимостью. Этим обусловлено сравнение героини с летней *розой*, один из отличительных признаков которой – распускание *душистые лепестки* в полдень и свёртывание их в «крепительной прохладе ночи» [11, с. 206]. Помимо довольно часто встречаемой в романах Тургенева метафоры «женщина-роза», существенный объём информации у писателя несут запахи. *Душистый* запах в «Нови», так же как в «Отцах и детях» в случае с Анной Сергеевной Одинцовой, обозначает чувственно-эротическое начало женщины. В свою очередь, такая примета летней *розы*, как сжимание медово-пряных *лепестков* в «прохладе ночи», служит знаком внешней привлекательности Сипягиной и её внутренней холодности, властности, дистанцированности в межличностных отношениях, что особенно ярко проявляется в истории с Неждановым («Трудно устоять человеку, когда по такому ясному, нетронутому существу забегают огоньки как бы невольной тайной неги; он так и ждёт, что вот-вот наступит час – и лёд растает; но светлый лёд только играет лучами и не растаять и не помутиться ему никогда!»), которого Валентина Михайловна старается «приручить», «возбудить в нем доверие» и «покорить его себе “под нозы”» [11, с. 203; 205]. Получается, что *душистый* запах *лепестков розы* служит в тексте обобщением телесно-чувственного начала в героине, а такая особенность летней *розы*, как раскрытие лепестков днём и сворачивание их на ночь, – приметой индивидуальных черт красавицы, её постоянной игры и двуличия.

В образе Валентины Сипягиной Тургенев выводит психотип женщины безнравственной, но физически красивой, здоровой, с сильным женским характером («себе на уме»), что соответствует этимологии её имени – *Валентина*, являющегося женской формой от мужского древнеримского имени *Валентин* (от лат. *valeo* – «сила», «мощь») и означающего «сильная», «здоровая». Данное имя апеллятивно мотивировано в тексте и имеет семантику витальной силы героини, несокрушимой мощи её женского начала. Валентина Сипягина находится в расцвете сил, здоровья, красоты, и одна из основополагающих черт её личности – желание нравиться – выступает частью природного естества, прирождённой женственности. Не удивительно, что имя, отражающее особенности внешнего облика «цветущей» героини, оказывается соотносено в тексте с запахом: «В комнате пахло особенно тонким и свежим запахом: очевидно, Валентина Михайловна только что вышла оттуда» [11, с. 293]. Специфическая особенность одоропозтики её образа проявляется в том, что не столько сама героиня,

сколько её имя несёт информацию о запахе – «тонком» и «свежем». Принципиальное значение имеет то, что автор акцентирует внимание не на содержании и конкретике сопровождающего героиню запаха, а на обонятельном впечатлении, реакции оценивающего его субъекта. «Тонкий» и «свежий» запах, связанный с личным восприятием, преломлённый в призме субъективных ощущений, не означает тождества с его носителем – «холодной и равнодушной» героиней, а передаёт эмоциональное впечатление *другого*, его индивидуальную обонятельную оценку внешнего облика Сипягиной.

Несмотря на то, что с образом героини в романе соотнесены самые частотные в произведениях Тургенева цветочные запахи – *розы* («Дворянское гнездо», «Отцы и дети», «Первая любовь», «Вешние воды», «Два четверостишия» и др.), *ландыша* («Живые мощи», «Смерть», «Лес и степь», «Из поэмы, преданной сожжению <И понемногу начало назад...>», «Лазурное царство» и др.), – маркером человеческой сущности «совершенной красавицы» выступает в тексте экзотический, цветочно-парфюмерный запах *иланг-иланга* («она держала раздушенный иланг-илангом батистовый платок»). Надо отметить, что Тургенев весьма хорошо разбирался в парфюмерии тех лет. Так, в письме Клоди Шамро 1 июля 1874 года он пишет: «В саду только что скошили траву и дом полон аромата newmoon hay¹. Но этот запах настоящий – тогда как английские духи делаются из вещей, от которых природа содрогается, – вместе с тем сладость в воздухе совершенно, очаровательная» [12, с. 304]. Писатель мог знать, что в 1860-е годы знаменитый французский парфюмер Ж.-Б. Риго (Rigaud) первым начинает использовать для создания духов эссенцию *иланг-иланга*, нареченного на языке *Тагалога* (один из самых распространённых языков на Филиппинах) «цветком цветков» (латинское название *Cananga odorata* – «порхание»). По крайней мере, в «Нови» присутствует весьма точная характеристика приятного, свежего, сладостного запаха *иланг-иланга* – «особенно тонкий и свежий». Между тем не она участвует в раскрытии личностных черт «тургеневской красавицы». Помогают понять её характер, поведенческую манеру не столько ольфакторные признаки *иланг-иланга*, сколько семантика его источника. Напомним, что в конце 1860-х годов на пике популярности находились несложные цветочные ароматы, и женщины выбирали духи-символы: роза – любовь, фиалка – невинность. *Иланг-иланг* на Филиппинах, откуда он был родом, означал тоску, плач по исчезнувшей прекрасной возлюбленной. В складывающейся европейской культурной традиции чарующий и притягивающий к себе запах *иланг-иланга*, напоминающий запах жасмина и нероли, начинает прочитываться как запах Венеры. В тургеневском тексте он – знак соблазна, обольщения, женской привлекательности Сипягиной, «красивой поэтессы», «милой эгоистки», в которой отсутствует «поэзия», но есть «мягкость», «даже нежность» и, что самое главное, «желание повелевать, привлекать и нравиться» [11, с. 205].

Пристрастие героини к духам – существенная деталь в тексте, указывающая на принадлежность Сипягиной к привилегированным слоям общества. Помимо социально-бытовой характеристики, духи служат знаком такой сущностной черты героини, как «производить эффект собственного очарования» [4, с. 36]. Духи выдают в Сипягиной женщину, которая хочет привлекать к себе внимание, вызывать у окружающих необходимые ей эмоции, т.е. казаться *другой* («она вся – ложь, она комедиантка, она позерка»). Как писал сто лет назад немецкий философ и социолог Георг Зиммель, духи «добавляют к личности нечто совершенно безличное, взятое извне, однако настолько сливающееся с нею, что оно как бы исходит от нее», при этом духи «увеличивают сферу человека», их аромат создаёт «фиктивную атмосферу» и «нравиться независимо от человека»: они «субъективно» радуют окружающих, но доставляемая радость «относится на счет личности их носителя» [4, с. 36], т.е. духи творят иллюзию о человеке, являясь при этом, пусть «фиктивным», его «запаховым кодом». В контексте образа Сипягиной, которая «хочет, чтобы все её обожали как красавицу и благоговели перед нею, как перед святою» [11, с. 209], утрированно-женственные, манящие, но тонкие духи *Ilang-ilang* выполняют идентификационную функцию: они соответствуют психологическому облику героини и имеют в тексте коннотацию её искусственности и обманчивости. В «Нови» духи оказываются важным средством создания образа Сипягиной, в контексте которого смешение (столкновение) естественных, природных (*ландыши*, лепестки *розы*) и искусственных, парфюмерных (*иланг-иланг*) ароматов прочитывается как знак двойственности – внешней привлекательности и душевной пустоты, изысканности, женственности и ложности, поддельности чувств, обмана и искушения героини, шире – «театрализованности жизни» всего высшего света [7, с. 58], к которому принадлежат она и её муж.

Бориса Сипягина в тексте тоже сопровождают парфюмерные ароматы: «Какой, однако, запах за собою этот барин оставил! <...> Вот оно, настоящее-то “амбрэ”...» [11, с. 154]. Искусственные запахи формируют вокруг супругов Сипягиных эмоциональную атмосферу и вместе с тем накладывают на них отпечаток двуличности, вскрывают ложность чувств и мыслей, ограниченность внутреннего мира. Наряду с запахом, весомой деталью в тексте является *бледно-сиреневый* цвет «прелестного» платья, в котором Валентина Михайловна появляется на именинах сына. Поскольку *сиреневый* цвет традиционно ассоциируется с благоухающими женщинами, то он весьма точно характеризует «тургеневскую красавицу», «раздушенную» и «пропитанную» духами.

Таким образом, в «Нови» одоризмы играют существенную роль в создании женских образов и чрезвычайно важны в идейно-художественной системе романа в целом. Своеобразие последнего романа Тургенева состоит в том, что в нём впервые представлена вся шкала запахов. От чистых запахов – «*свежий* запах *молодой травы*» – до сложных – «*удушливо-приятный* за-

пах *ладана*, «особенно тонкий и свежий запах» духов Сипягиной; от «божественных» (*ладан*) до «сатанинских» (*сера*), от «*вони*» («*смада*») до «*благовония*», – которые, казалось бы, должны разделять романых героев, но которые, напротив, объединяют их. «*Смада*» и «*вонь*» предстают в тексте приметами не только русских кабаков, фабрик, необразованного «тёмного» народа, движимого, как считает Нежданов, одним желанием – «зеленá вина», но и просвещённых аристократов («*необычно приличная английская вонь*»), что знаменует в тексте кризисное состояние российского общества. В свою очередь, «*свежий*» запах и запах *ландышей* сопутствуют в романе не только самоотверженной «тургеневской девушке», но и лицемерной «тургеневской красавице». Наконец, «*благовоние*» (традиционно символизирует различные дары Святого Духа) наполняет церковь [11, с. 179], а «*благоуханным*» (традиционно состояние небесного: «Приноси его в благоухание приятное, в жертву Господу» [Исх. 29:41]) веет от звука голоса Сипягина: «... от самого звука ... веяло чем-то необыкновенно благородным, благовоспитанным и даже благоуханным» [11, с. 146]. На самом деле, «*благоуханный*» голос принадлежит человеку, который лишён духовных запросов и маскирует за внешней благовидностью и благовоспитанностью своё истинное – неприглядное – лицо бюрократа («он вовсе не человек; он чиновник»). Одинаковые запахи (например, *ландышевый*) или ольфакторные признаки (*свежий*), характеризуют в тургеневском тексте противоположные явления бытия, героев-антагонистов, выступают приметой дисгармонии российской жизни и способствуют более глубокому пониманию содержания романа. В «Нови» писатель изображает не столько контрасты современной действительности, непреодолимую пропасть между различными социальными группами тех лет, сколько всеобщий духовный разлад, отчуждённость людей, движимых эгоистическими побуждениями и лишённых объединяющего начала – любви. Одна из особенностей ольфакторного пространства романа – семантическая многозначность и многофункциональность запахов. Они обогащают бытовые, психологические, социальные характеристики героев, и многие из них выводят повествование на бытийный уровень. Метафизический подтекст, в частности, создаёт противопоставление *благовония* (знак праведности) церкви (авторитетная величина векового уклада жизни русского народа) удушающему запаху *серы* как знаку греховности, дьявольской сущности народников, порочности их «дела».

Что касается одоропозтики женских персонажей «Нови», то запахи в контексте их образов – это важное изобразительно-выразительное средство. Запахи служат характеристике героинь, обогащают положительные или негативные оценки автора, воздействуют на чувства читателя, инициируют ассоциации, вносят в текст метафорический или символический смысл. Содержа существенный объём имплицитной информации, одоризмы получают в романе индивидуально-авторское наполнение, причём, если одни запахи

указывают на личные особенности героинь, то другие выступают типизирующим средством. В отличие от первых романов Тургенева, в которых наблюдается разграничение запахов на *искусственные*, знаменующие телесность героинь (тело); *природные*, свидетельствующие об их душевных качествах (душа); и *сакральные* (*ладан*), определяющие духовные (дух) основы личности, в «Нови» отсутствует поляризация запахов. Образ обладающей особой женской привлекательностью и женской силой «тургеневской красавицы», точно так же как образ «тургеневской девушки», внешне некрасивой («почти “дурнушка”»), но нравственно сильной и самоотверженной, маркированы в тексте одними и теми же – *природными* – запахами. Правда, если запах-ориентир «хорошей, честной» Марианны Синецкой – растительный *свежий* запах *молодой травы* – раскрывает её естественные качества, то цветочные запахи *ландышей* и лепестков летней *розы* характеризуют «важную и красивую» Сипягину как существо природное, но указывают на доминирование в структуре её личности природно-эротического – телесного – начала. Отсюда следует вывод, что категория «природное» включает у Тургенева два компонента: «естественное» – неподдельное, положительное и «плотское» – телесное, негативное. Недаром запах комнаты Сипягиной соединяет разнородные (естественные и искусственные, насыщенные и свежие) запахи – *цветов, духов* и «*свежести женских одежд*», что указывает и на женское естество героини, и на её искусственность, и на вещьность бытия. Для светской красавицы, окружённой природными запахами, в сферу «*своих*» запахов входят, в том числе, искусственные ароматы (парфюмерия), и маркером, отражающим человеческое «я» героини, становятся духи на основе *иланг-иланга*.

Тенденция разделения запахов на «*свои*» и «*чужие*», *естественные* (*природные*) и *искусственные*, *облегчающие* (душу) и *мелфитические* сохраняется только в контексте образа «тургеневской девушки». Для Марианны Синецкой «*своими*» запахами являются запахи *природы*, которые отражают душевные качества героини. Тогда как «*запахи того мира*», куда стремится «тургеневская девушка», оказываются «*чужими*» для неё. Хотя в тексте отсутствует описание запахов «*того мира*», но одно упоминание о них несёт важную смысловую нагрузку о распаде связей между людьми, а сопутствующий народникам запах *серы* и вовсе получает в тексте inferнальное наполнение. Недаром народницу Фёклу Машурину сопровождают в романе антипатичные запахи. *Тусклые* и *удушливые* запахи сигнализируют о безжизненности, тщетности революционного «дела», которому служит «чистокровная» нигилистка. Пропагандируя револю-

цию, поднимая крестьян на восстание, народница не понимает «народной правды» и приносит в жертву революционной борьбе непреходящие ценности, о чём свидетельствует потенциальный запах горячей струи *чая*, который содержит намёк на женское начало героини, её несчастную любовь и одновременно на опасность избранного ею «дела».

Итак, в «Нови», как и в предыдущих своих романах, Тургенев передаёт запахи средствами художественного слова и с их помощью выявляет индивидуальные и неповторимые черты личности центральных героинь. В то же время в одоропэтике женских образов последнего романа писателя наблюдаются существенные изменения. Во-первых, в «Нови» не так часто, как в «Дыме», воссозданы обонятельные перцепции героев. Несмотря на то, что в последнем романе писатель передаёт воздействие запахов на эмоциональное или физическое состояние человека, представляет обонятельные впечатления того или иного воспринимающего субъекта, но доминируют в тексте авторские ольфакторные характеристики ситуаций, объектов физического мира, людей. Во-вторых, одорические признаки приобретает в «Нови» имя одной из героинь – *Валентина*, при этом качество запаха и личные качества «совершенной красавицы» не совпадают. В-третьих, негативную оценку автора эксплицируют как *искусственные*, так и *естественные* запахи, которые преимущественно связаны в тексте с семантикой плотского начала как природной составляющей. В-четвертых, в контексте образов разных в социальном и эмоциональном плане героинь автор соединяет контрастные запахи для того, чтобы психологически ёмко охарактеризовать неоднозначность их человеческой сути. В целом одоропэтика образов «трех женских лиц» романа служит выражению их идентичности. Ещё одна художественная особенность состоит в том, что именно запах оказывается типизирующим средством «тургеневских красавиц». Хотя при создании их образов, помимо запаха, функциональную роль играют цветы, цвет, но они, репрезентируя тургеневских героинь, дифференцируют их. Тогда как запах, независимо от того, *искусственный* он или *естественный*, но ориентированный на чувственность, потенциально сладкий (*пачули, гелиотроп, иланг-иланг*) типизирует «тургеневских красавиц» и участвует в раскрытии амбивалентности их поведенческого кода. Исследование образов тургеневских героинь через призму запаха помогает лучше понять их сущностные черты, характер, переживания, поступки, отношение к миру и по-новому взглянуть на романы писателя в целом, возможные перспективы изучения их поэтики.

Примечания

1. сена в новолуние (англ.)

Библиографический список

1. Бельская А.А. Символика цвета, семантика цветов, ольфакторный код в контексте образов романских красавиц И.С. Тургенева // Перспективы развития современной филологии: Материалы I международной научной конференции 30-31 августа 2011 года г. Санкт-Петербург. СПб.; Петрозаводск: ПетроПресс, 2011. С.3-7.
2. Бельская А.А. Христианские ассоциации в романе И.С. Тургенева «Новь» // Ученые записки Орловского государственного университета. Орел: ФГОУ ВПО «Орловский государственный университет», 2014. № 5 (61). С.169–178.
3. Буданова Н.Ф. Примечания // Тургенев И.С. Полн. собр. соч. и писем: В 30-и тт. С. Т. IX. М.: Наука, 1981. С. 478–559.
4. Георг Зиммель. Из «Экскурса о социологии чувств» // Ароматы и запахи в культуре: В 2 кн. / Под ред. О.Б. Вайнштейн. М.: Новое литературное обозрение, 2010. Т. 1. С.19–36.
5. Зыховская Н.Л. Ольфакторий русской прозы XIX века: Дисс... доктора филол. наук. Екатеринбург: Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, 2016. 518 с.
6. Келлог Д. Значение цвета и формы в изображении мандалы // Диагностика в арт-терапии. Метод «Мандала». СПб.: Речь, 2005. С. 75–76.
7. Кочурова Н.В. Поэтика сюжета последнего романа И.С. Тургенева («Новь») // Уральский филологический вестник. № 6. 2012. Серия: Русская классика: динамика художественных систем. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2012. С.57–66.
8. Лаврова С.А. Царство Флоры. Цветы и деревья в легендах и мифах. М.: Белый город, 2009. 351 с.
9. Манн Ю.В. Диалектика художественного образа. М.: Советский писатель, 1987. 320 с.
10. Славянская мифология: Энциклопедический словарь. М.: Эллис Лак, 1995. 416 с.
11. Тургенев И.С. Новь // Тургенев И.С. Полн. собр. соч. и писем: В 30-и тт. С. Т. IX. М.: Наука, 1981. С. 133–389.
12. Тургенев И. С. Письма: В 18 т. Т. 13. 1874 // Тургенев И.С. Полн. собр. соч. и писем: В 30-и тт. М.: Наука, , 2002. 557 с.
13. Фарино Е. Клейкие листочки, уха, чай, варенье и спирты (Пушкин. Достоевский, Пастернак) // Studia Russica Budapestinensia 11-111. Материалы III и IV Пушкинологического Коллоквиума в Будапеште. Redigunt Kovacs Arpad, Nagy Istvan. Budapest, 1995. С. 175-208.
14. Чай и чайная торговля в России и других государствах. Производство, потребление и распределение чая / сост. А.П. Субботин. СПб.: Издание Александра Григорьевича Кузнецова, 1892. 692 с.

References

1. Belskaya A.A. The symbolism of color, semantics colors, olfactory code in the context of images of beautiful women novels I.S. Turgenev // Prospects for the development of modern philology: Proceedings of the I International scientific conference on August 30-31, 2011 in St. Petersburg. St. Petersburg; Petrozavodsk: PetroPress, 2011. Pp.3-7.
2. Belskaya A.A. Christian associations in the I.S. Turgenev's novel «Virgin Soil» // Scientific notes of Orel State University. Vol. 5 – no. 61. 2014. Orel: FSBES HPE «Orel State University», 2014. Pp. 169–178.
3. Budanov N.F. Comments // Turgenev I.S. The complete collection of works and letters in 30 volumes. Vol. VII. Moscow: Nauka, 1981. Pp. 478–559.
4. Georg Simmel. From “Excursions of the sociology of the senses” // Aromas and flavors in the culture: In 2 book. / Ed. O.B. Weinstein. Moscow: New Literary Review, 2010. Vol. 1. Pp.19–36.
5. Zyhovskaya N.L. Olfactory Russian prose of the XIX century: Thesis for the doctor Philology. Ekaterinburg: Ural Federal University named after the first Russian President Boris Yeltsin, 2016. 518 p.
6. Kellogg D. The value of color and shape in the image of the mandala // Diagnostics in art therapy. The method of “Mandala”. St. Petersburg: Rech, 2005. Pp. 75–76.
7. Kochurova N.V. Poetics story last novel I.S. Turgenev (“Virgin Soil”) // Ural Philology Gazette. № 6. 2012. Series: Russian classics: the dynamics of artistic systems. Yekaterinburg: Ural State Pedagogical University, 2012. Pp.57–66.
8. Lavrova S.A. The Kingdom of Flora. Flowers and trees in legends and myths. Moscow: White City, 2009. 351 p.
9. Mann Y.V. The dialectic of the artistic image. Moscow: The Soviet writer, 1987. 320 p.
10. Slavic mythology: Collegiate Dictionary. Moscow: Ellis Lak, 1995. 416 p.
11. Turgenev I.S. Virgin soil // Turgenev I.S. The complete collection of works and letters in 30 volumes. Vol.VII. Moscow: Nauka, 1981. Pp. 133–389.
12. Turgenev I.S. Letters: In the 18th century. Vol. 13. 1874 // Turgenev I. S. The complete collection of works and letters in 30 volumes. Moscow: Nauka, 2002. 557 p.
13. Farino E. Adhesive leaves, ear, tea, jam and alcohols (Pushkin. Dostoevsky, Pasternak) // Studia Russica Budapestinensia 11-111. Articles III and IV Pushkinologicheskogo Colloquium in Budapest. Redigunt Kovacs Arpad, Nagy Istvan. Budapest, 1995. Pp. 175-208.
14. Tea and tea trade in Russia and other countries. Production, distribution and consumption of tea / comp. A.P. Subbotin. St. Petersburg: Edition Alexander G. Kuznetsov, 1892. 692 p.

УДК 81'27

UDC 81'27

БЕЛЮТИНА Ю.А.

кандидат филологических наук, доцент кафедры
английского языка, Смоленский государственный
университет
E-mail: ryubelyutins@rambler.ru

BELYUTINA YU.A.

Candidate of Philology, Associate professor, English
Language Department, Smolensk State University
E-mail: ryubelyutins@rambler.ru

ПРАГМАЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ СПОСОБЫ ДИСКРЕДИТАЦИИ ЛИЧНОСТИ В КОММУНИКАТИВНОМ ДОМЕНЕ «КЛЕВЕТА»

PRAGMALINGUISTIC MEANS OF DIFFAMATION IN THE COMMUNICATIVE DOMAIN 'SLANDER'

В статье анализируются прагмалингвистические особенности диффамационного взаимодействия с целью дискредитации личности оппонента. Клевета через «мифологизацию» имиджа объекта воздействия позволяет добиться преимущества над ним, реализовать свои собственные намерения. Исследуются разнообразные стратегии вербализации клеветы – подозрение, сплетня, компрометация, – указываются их прагматические характеристики и определяется их конфликтогенный потенциал.

Ключевые слова: речевое воздействие, моральная приемлемость, клевета, подозрение, сплетня, компрометация.

The article analyzes pragmalinguistic peculiarities of interaction involving defamation in order to harm the reputation of the opponent. Slander through the mythologization of the recipient's image helps gain the advantage over him / her, achieve his / her own aims. Different strategies for slander verbalization are studied – suspicion, gossip, discredit, - their pragmatic characteristics are described, their conflictogenic potential is defined.

Keywords: linguistic manipulation, moral acceptability, slander, suspicion, gossip, discredit.

Современная лингвистика продолжает быть ориентированной на антропоцентрическую парадигму, в которой проблема «язык и личность» имеет первостепенную важность. Человек в последнее время сталкивается с огромным количеством информации, которую он получает не только самостоятельно, из проверенных источников, но и через «посредников», освещающих ее через призму своего опыта, интересов и установок.

Прагматика бытовой вербальной коммуникации не требует обязательного подтверждения истинности высказывания. Достоверность сообщаемого, согласованность взглядов собеседников и их добрые намерения принято считать «идеальной нормой общения», отклонения от нормы «разнообразны по своим причинам и опасны по своим последствиям» [2, с. 587]. В таком контексте диффамационный тип речевого взаимодействия завоевал внимание ученых-лингвистов неслучайно: они стремятся установить его первоисточник и возможный негативный эффект, разработать превентивные меры, чтобы минимизировать ущерб от конфликта.

В данном исследовании диффамационное воздействие представлено на примере клеветы на соперника. Ее характерной особенностью является то, что произнесение порочащих кого-либо сведений не требует непосредственного присутствия объекта, на которого распространяется ложная информация. Более того, такие действия адресанта лишают его оппонента возможности опровергнуть, объяснить или скорректировать

недостовверные данные, а также указывают на пренебрежение говорящим одним из принципов вежливости – неискренность по отношению к собеседнику, эксплуатация его доверия.

О том, что такая форма вербальной манипуляции представляет собой серьезное нарушение установленных обществом правил коммуникации, свидетельствует наличие в законодательной и юридической практике особого наказания за диффамацию, предусматривающего принесение извинений пострадавшему, административное или уголовное преследование [1].

Конституирующим признаком домена «клевета» является «мифологизация» образа противника (термин И.Ю. Черепановой [6, с. 37]), с помощью которой говорящий может отомстить за себя, добиться преимущества, дать выход накопившейся негативной энергии вследствие ненависти, зависти и других отрицательных эмоций посредством вербального воздействия на основу или составляющие имиджа пациента (см.: рис. 1).

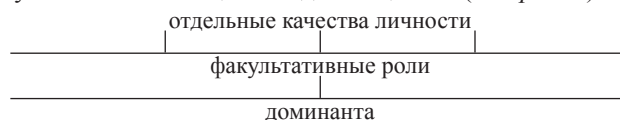


Рис. 1. Модель имиджа языковой личности.

Структура имиджа предполагает наличие центра – ядра, которое составляет доминирующая в момент коммуникации роль объекта агентивного воздействия, – и периферии, складывающейся из его факультативных

ролей и личностных характеристик. В процессе так называемой психологической войны вырисовывается портрет соперника, информация для которого отбирается, профилируется и акцентируется согласно искажающим истину фактам. Сложившийся из отдельных качеств образ представляет собой стереотип с определенными признаками, их выбор обозначен точкой зрения критикующего. Если этот стереотип интегрирован в когнитивную структуру социума, становится очень сложно его сломать, он оказывает разрушительное воздействие на реноме манипулируемого. При этом взаимопонимание собеседников (одинаковая оценка комментируемых событий) обеспечивается соотнесением нестандартных характеристик с зоной нормы [3, с. 57].

Исследование клеветы проводилось на материале произведений англоязычных авторов конца 19 – начала 20 веков, в результате чего были выявлены разные коммуникативные стратегии: подозрение, сплетня, компроматация. Остановимся подробно на каждой из них.

Наиболее скрытым способом распространения ложной информации является *подозрение*, предположение, основанное на сомнении в правильности, законности чьего-либо поступка, правдивости слов, искренности намерений и т. д.

Jack. <...> I suspect him of being untruthful.

Lady Bracknell. Untruthful! My nephew Algernon? Impossible! He is an Oxonian.

Jack. I fear there can be no possible doubt about the matter.” [8].

Подозрение в примере озвучивается в эксплицитной форме с помощью перформатива *I suspect*. Попытка собеседницы поколебать сложившуюся у продуцента предположения установку с привлечением слабой аргументирующей позиции (родственные связи и социальный статус) расценивается адресатом как подтверждение его догадок. Усеченные восклицания, призванные подчеркнуть невероятность озвученного соображения, функционируют скорее как эмоции. Так, всякое отрицание виновности без убедительных доводов и доказательств вызывает «эффект бумеранга» и способствует укреплению в сложившемся мнении. На сей раз говорящий выражает подозрения, уже не привлекая никаких маркеров субъективного восприятия, что фактически имплицитно присущее не только ему мнение, а имеющиеся об объекте представления среди других коммуникантов.

От подозрения отличается *сплетня* – такой вид коммуникации, при котором прагматический фокус смещается с актуализации собственной точки зрения на дискредитацию и подрыв доверия к особе, против которой она направлена. В широком смысле под сплетней подразумевается слух, основанный на неточных и заведомо неверных сведениях, досужие разговоры, касающиеся отсутствующего лица. В совокупности отчасти действительные факты, отчасти сомнительные данные, злые пересуды способны не просто умалить авторитет объекта речи, а нанести серьезный вред его репутации.

Значительная часть повседневной коммуникации

состоит из непроверенных предположений, неточной информации, суждений субъективного толка, которые, будучи вербализованными, передаются далее по цепочке с учетом описанных выше трансформаций. В исследовании, посвященном психологическому освещению клеветнических измышлений, инсинуаций против оппонента, утверждается, что на сплетни возложена задача социального контроля [4]. Потребность в праздной болтовне ярче всего проявляется в узких группах, где люди находятся в непрерывном контакте, в связи с чем возникает возможность контролировать соблюдение правил поведения и границ нравственности, например, в деревенской или религиозной общине, в маленьком городке, на небольшом предприятии.

*“<...> I know her people, all peasants. There is a sister, an uncle, a priest, a peasant, too, and perfectly **unenlightened**. One can’t expect much from a priest <...>, he is **really too bad**, more like a **brute beast**. As to all her people, mostly dead now, they **never were of any account**. There was a little land, but they were always working on other people’s farms, a **barefooted gang**, a **starved lot**. I ought to know because we are distant relations. <...> And what is she, after all, but a **Parisian woman with innumerable lovers**, as I have been told.”* [7].

Говорящий излагает точку зрения, которая потенциально «угрожает лицу» объекта речи. Высказывание критических суждений не противоречит правилам вежливости, однако принципы коммуникации предусматривают при этом выбор приемлемого варианта, исходя из комплекса целей «второго порядка» [см.: 5, с. 256], которые сводятся в основном к максиме «не навреди партнеру». Избранная агенсом тактика развивается по противоположно направленному вектору, а его перво-степенная стратегическая цель – причинить ущерб репутации женщины.

Для реализации интенций привлекается не только эксплицитное предположение о развращенности жертвы. Чтобы у собеседника сложилось плохое предварительное впечатление об объекте речевого воздействия, со слабых позиций рассматривается ее прошлое, приобщаются факты личной биографии. Адресант действует разнообразными средствами отрицательной семантической оценки в отношении самой дамы и ее родственников. Указание на собственную связь с ней по происхождению имплицитно аргументацию достоверности и неопровержимости всего сказанного.

В приведенном примере пошаговые действия говорящего складываются в иерархически организованный набор речевых событий. Реализация последнего из них означает решение основной коммуникативной задачи.

Вообще частная или интимная сфера жизни являются собой богатый источник информации, которая может навредить авторитету, социальному положению. Это такая часть межличностных отношений, которая оберегается особенно трепетно, поскольку, как правило, содержит факты, способные обнаружить слабые стороны человека, выставить его в неловком положении, оказавшись достоянием общественности.

В данном случае речь идет о *компрометации*, которая вовсе не предполагает обязательного включения в высказывание ложных или недостоверных сведений. При выполнении этого коммуникативного акта говорящий выставляет противника в неблагоприятном свете, обнародуя порочащие его репутацию подробности, как правило, из частной сферы интеракции.

“<...> **A woman will flirt with anybody in the world** as long as other people are looking on.”

<...> “You are talking scandal, Harry, and there is never any basis for scandal.”

“The basis for every scandal is **an immoral certainty**,” said Lord Henry, lighting a cigarette”. [8].

Озвучивание слухов о безнравственном поведении женщины – один из самых легких способов обезвредить ее как соперника. Здесь речь идет о ненавязчивом воздействии на мнение адресата, поскольку оно носит скрытый характер. Говорящий избрал в качестве тактики деперсонифицированную манипуляцию позицией объекта речи. Его высказывания якобы не имеют отношения к герцогине, а описывают всех женщин, склонных к флирту. Попытка собеседника защитить и оправдать знатную даму в виду отсутствия веских оснований для обвинения встречает возражения. Утверждение о том, что моральная неустойчивость – есть основа всякой сплетни, снова не имеет конкретного адресата, однако оставляет почву для размышлений.

Итак, клевета как разновидность вербального поведения в широком смысле обозначает произнесение порочащих кого-либо сведений. Оказание влияния при этом

является двунаправленным. Один вектор устремлен к слушающему с целью изменить его отношение к объекту речи и убедить распространить информацию среди остальных членов группы. Второй вектор обращен к тому, кого клевета касается непосредственно, и нацелен на устранение оппонента путем ухудшения его репутации.

Воздействие на имидж жертвы осуществляется либо посредством формирования ложного стереотипа, либо акцентированием отдельных качеств личности, составляющих доминанту ролевой позиции. При последующей трансляции слух пропускается через призму субъективного восприятия и претерпевает изменения в зависимости от установки каждого нового говорящего.

Подозрение как коммуникативный акт способно инсинувировать клевету, однако содержит меньше агрессии, чем сплетня, поскольку акцентирует точку зрения говорящего. Фокус сплетни сосредоточен на дискредитации отсутствующего в момент коммуникации соперника посредством сообщения заведомо ложных сведений. Компрометация состоит в публичном обнародовании тщательно скрываемых фактов и событий, не обязательно неверных и касающихся, как правило, личной жизни жертвы.

Такое планомерное вмешательство и целенаправленное воздействие на общественное положение пациента не является окончательной целью. Главная стратегическая задача продуцента слухов складывается из прагматической (достижение преимущества) и психологической (вербализация эмоциональных переживаний) составляющих.

Библиографический список

1. Арапова Г.Ю., Кузеванова С.И., Ледовских М.А. Цена слова: новые грани диффамации / Под ред. Г. Ю. Араповой. Воронеж: «Элист», 2013. 112 с.
2. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. М.: «Языки русской культуры», 1999. 896 с.
3. Вольф Е.М. Функциональная семантика оценки. М.: URSS, 2014. 284 с.
4. Горбатов Д.С. Психология слухов и сплетен. М.: «Речь», 2012. 233 с.
5. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. М.: URSS, 2015. 308 с.
6. Черепанова Ю.И. О возможности изменения установок личности и общества посредством вербальной мифологизации // Проблемы речевого воздействия: материалы Всерос. науч. конф. Вып. 1: Речевые цели и средство их реализации / Ред. Савенкова Л.Б. Ростов н/Д, 1996. С. 37–39.
7. Conrad J. The Arrow of Gold [Электронный ресурс]: <http://www.rulit.me/books/the-arrow-of-gold-read-215072-1.html>
8. Wilde O. The Importance of Being Earnest [Электронный ресурс]: <http://e-libra.ru/read/361590-importance-of-being-earnest.html>
9. Wilde O. The Picture of Dorian Gray [Электронный ресурс]: http://www.e-reading.club/bookreader.php/71407/Wilde_-_The_Picture_of_Dorian_Gray.html

References

1. Arapova G.Yu., Kuzevanova S.I., Ledovskih M.A. The alue of a word: the new edges of diffamation / Ed/ G.Yu. Arapova. Voronezh: Elist, 2013. 112 p.
2. Arutyunova N.D. The language and the world of a man. Moscow: “Yazyki Slavyanskoy Kultury”, 1999. 896 p.
3. Volf E.M. The functional semantics of evaluation. Moscow: URSS, 2014. 284 p.
4. Gorbатов D.S. Psychology of gossip and rumour. Moscow “Rech”, 2012. 233 p.
5. Issers O.S. Communicative strategies and tactics of the Russian speech. V.: URSS, 2015. 308 p.
6. Cherepanova Yu.I. On the possibility of changing the aims of a person and society through producing myths // The Problems of Verbal Influence: proceedings of the Russian scientific conference. Volume 1. Speech aims and means of their realization / Ed. L.B. Savenkova. Rostov on Don, 1996. Pp. 37-39.
7. Conrad J. The Arrow of Gold [Electronic resource]: <http://www.rulit.me/books/the-arrow-of-gold-read-215072-1.html>
8. Wilde O. The Importance of Being Earnest [Electronic resource]: <http://e-libra.ru/read/361590-importance-of-being-earnest.html>
9. Wilde O. The Picture of Dorian Gray [Electronic resource]: http://www.e-reading.club/bookreader.php/71407/Wilde_-_The_Picture_of_Dorian_Gray.html

БУБНОВ С.А.

кандидат филологических наук, доцент, кафедра теории и методики обучения русскому языку и литературе, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail:bubnows@yandex.ru

BUBNOV S.A.

Candidate of Philology, Associate Professor, Department of Theory and Methodology of Russian Language and Literature Education, Orel State University
E-mail:bubnows@yandex.ru

ЗАГРАНИЧНОЕ ТУРНЕ С.А. ЕСЕНИНА ПО ЕВРОПЕ И АМЕРИКЕ – НАЧАЛО МИРОВОЙ СЛАВЫ ПОЭТА

TOUR OF S.A. YESENIN IN EUROPE AND AMERICA – BEGINNING OF THE POET'S WORLD FAME

Исследован литературно-критический материал, касающийся восприятия творчества С.А. Есенина в период заграничной поездки поэта.

Ключевые слова: С.А. Есенин, Европа, Америка, классик русской литературы.

The paper researched literary-critical material concerning the perception of the work of S.A. Yesenin in the period of poet's foreign missions.

Keywords: S.A. Yesenin, Europe, America, a classic of Russian literature.

В контексте целостного подхода к есенинскому наследию весьма существенным считается установление объективной значимости заграничной поездки С. Есенина в творческой эволюции поэта, развеивание мифов, созданных советским общественным сознанием, о его «скандалах» за рубежом. В этой связи ценно мнение Н.А. Кубанева, который в статье «Американский фактор в творчестве Сергея Есенина» говорит о важности рассмотрения интересующего нас периода жизни и творчества поэта, чтобы объективнее осмыслить его творческую и мировоззренческую эволюции. Н.И. Гусева-Шубникова [7] одна из первых обратилась к проблеме инокультурного восприятия поэзии С.А. Есенина. Е.С. Хило [5] подробно рассмотрела переводческую рецепцию есенинской поэзии в Германии с 1920-го по 2010-е годы.

Для открытия новых поэтических горизонтов С. Есенин вместе с А. Дункан предпринял совместную поездку за границу. 17 марта 1922 года поэт направил письмо-заявление А. Луначарскому с просьбой выдать ему заграничный паспорт для поездки в Берлин по делу издания собственных книг. В начале апреля Постановлением комиссии по рассмотрению заграничных командировок Есенину была разрешена поездка в Германию сроком на три месяца. 10 мая 1922 года они вылетели на самолёте в Кенигсберг, откуда поездом прибыли в столицу Германии. В Берлине поэт вёл по-деловому напряжённый образ жизни. Он посещал редакции газет, оговаривал с издательствами планы издания своих книг и книг Мариенгофа, встречался с соотечественниками и принимал вместе с ними активное участие в литературных вечерах. Так, в первый же день в Берлине С. Есенин посетил редакцию сменовеховской

газеты «Накануне», предложив для публикации стихотворения: «Всё живое особой метой...», «Не жалею, не зову, не плачу...», которые вскоре вместе с репортажем о поэте появились на её страницах. 12 мая он выступил на литературном вечере перед русской эмиграцией в столичном «Доме искусств».

В зале «лицом к лицу <...> столкнулись два полюса русской мысли, два мироощущения, два мира» [4, с. 368], – писали современники о той встрече. Поэта одновременно встретили неодобрительным гулом и громкими аплодисментами. Однако очень скоро Есенин сумел овладеть залом и добиться у собравшихся всеобщего признания. Закончив своё выступление стихотворением «Разбуди меня завтра рано...». По словам очевидца, зал после есенинских строк: «Говорят, что я скоро стану / Знаменитый русский поэт» «взорвался общими несмолкающими аплодисментами» [3, с. 216]. Присутствовавшим на вечере стало ясно, что Есенин, взявший приступом «Дом искусств», был обречён во всех своих последующих выступлениях за границей на абсолютный успех.

17 мая в пансионе Фишера, где проживал А. Толстой, С. Есенин встретился с М. Горьким. После завтрака писатели обратились к поэту с просьбой почитать свои произведения. Как вспоминала Н. Крандиевская-Толстая, С. Есенин декламировал вдохновенно. М. Горького, по его собственному признанию, есенинское чтение взволновало до слёз, а когда была прочитана «Песнь о собаке», то ему «невольно подумалось, что Сергей Есенин не столько человек, сколько орган, созданный природой исключительно для поэзии, для выражения неисчерпаемой «печали полей», любви ко всему живому в мире и милосердия, которое – более всего иного – заслуже-

но человеком» [4, с. 9]. В беседе с поэтом М. Горький признавался, что Есенин «первый в русской литературе так умело и с такой искренней любовью пишет о животных [4, с. 9]. Несомненный успех и признание его в Германии позволило ему договориться об издании в Берлине своего однотомного «Собрания стихов и поэм». Также в Германии поэт написал автобиографию для «Новой русской книги».

В июле чета Есениных-Дункан в сопровождении писателя А. Ветлугина (В.И. Рындзюна) прибыла во Францию, где поэт тоже проявил известную предприимчивость в издательском деле. В Париже он познакомился с бельгийским писателем Ф. Элленсом, который вместе с М. Милославской согласился перевести и подготовить к изданию на французском языке сборник стихотворений «Исповедь хулигана». Книга была издана в сентябре 1922 года на средства А. Дункан [2]. Ф. Элленс, работая над переводами произведений С. Есенина, часто встречался с поэтом. О впечатлении от встречи с ним на одном из домашних вечеров в доме А. Дункан, когда переводчику довелось слушать в авторском исполнении «Пугачёва», он писал: «Есенин то бушевал как ураган, то бормотал утренняя ветерком в молодой листве. Это было бессознательным проявлением главнейших свойств его поэтического темперамента. Никогда не видел я, чтобы поэзия до такой степени жила в поэте. Декламация была могучим выражением его вкуса, он пел для нас, он провозглашал, восклицал, вопил, мурлыкал с животной грацией и то с гнетущей, то с обольстительной силой [2, с. 103-104].

Воспоминания другого современника, очевидца заграничного периода жизни поэта, польки Л. Кинел, приехавшей летом 1922 года к А. Дункан в качестве секретаря, как и мемуары бельгийца Ф. Элленса ценны тем, что их отзывы о Есенине не подвержены какому бы то ни было идеологическому воздействию и поэтому могут считаться более или менее объективными с точки зрения достоверности описываемых событий. Л. Кинел «хорошо знала русский язык и оставила превосходное описание того, как Есенин читал в Брюсселе отрывки из «Пугачёва». Она была свидетельницей «трезвого» (почти двухмесячного) периода его жизни во время поездки всей компании из Франции в Италию. Однажды в Венеции на прогулке в гондоле Есенин вспоминал о своей жизни в России. «Его голос был тихим, и глаза его были мечтательными, и в нём было то, что заставляло меня думать, что душа его похожа на душу ребёнка, таинственно мудрую, но нежную» [6, с. 283], – писала Л. Кинел. Из Италии последовало возвращение в Париж. В сентябре С. Есенин, А. Дункан и А. Ветлугин оформили визы и отбыли на океанском пароходе «Париж» из Франции в Америку.

За время пребывания С. Есенина за границей критика по-прежнему проявляла интерес к поэту. Правда, тематика критических выступлений о нём значительно сузилась. Большинство публиковавшихся статей и репортажей этого периода сообщали в основном о личной жизни и «скандалах» поэта. Примечательно, что во

время одной из встреч с американскими репортёрами А. Дункан по этому поводу заметила: «Ваши газеты посвящали целые страницы деталям моей частной жизни во время турне: что я ела, что пила, с кем общалась, но никогда ни слова о моём искусстве» [2, с. 117-118].

Прибыв 2 октября в Нью-Йорк, С. Есенин тоже сосредоточился на издательских делах. Он вёл переговоры с А. Ярмолинским о возможности перевода и издании сборника стихотворений на английском языке. Лишь безучастное отношение переводчика к творчеству поэта, по мнению М. Мельденсона [3], не позволило осуществить замысел С. Есенина. По признанию самого А. Ярмолинского, он был несколько озадачен «коммерческой жилкой» поэта и весьма удивлён «предложением издать в Нью-Йорке сборник его стихов» [3, с. 248]. Ничего не вышло с изданием книг у С. Есенина и с В. Левиным, питавшим симпатии к поэту. Безусловно, это омрачало С. Есенина, о чём он недвусмысленно сообщал знакомым. В письме А. Мариенгофу, например, поэт писал, что он с грустью и с испугом смотрит на «заграницу» и что в голове у него «одна Москва и Москва» [1, с. 150]. Познакомившись с книжными новинками, представлявшими современную русскую поэзию, автор письма безрадостно продолжал констатировать: «Здесь имеются переводы для тебя и меня в издании «Modern Russian Poetry», но всё это убого очень. Знают больше по имени, и то не американцы, а приехавшие в Америку евреи» [1, с. 151-152].

В США С. Есенину приходилось чаще бывать на выступлениях А. Дункан, нежели выступать самому. Однако интерес к поэту в Америке был очевидным. Об этом свидетельствуют приглашения С. Есенина на встречи с русскоязычными писателями и в редакции ряда газет. Самым «скандальным» вечером поэта оказалась встреча, устроенная русскоязычными еврейскими поэтами в Бронксе на квартире Мани-Лейба, где преимущественно собрались «выходцы из России, большей частью из Литвы и Польши, рабочие, как-то связанные интересами с литературой» [3, с. 241]. На встрече С. Есенин, как обычно, по просьбе присутствовавших читал свои произведения. Мани-Лейб познакомил собравшихся с переводами стихотворений поэта на идиш. По словам В. Левина, С. Есенин читал изумительно. Закончился «скандальный» вечер чтением отрывка (разговор Чекистова с Замарашкиным) из поэмы «Страна негодяев», когда несколько раз прозвучало слово «жид», вызвавшее у присутствовавших неприятное раздражение, что явилось причиной скандала и послужило поводом для обвинения поэта со страниц американских газет в антисемитизме.

4 февраля 1923 года С. Есенин вместе с А. Дункан отбыл во Францию. За границей поэт отчётливо увидел «Россию без родины», как бы внутренне пережив трагедию русской интеллигенции, вынужденной после Октябрьской революции эмигрировать в Европу и в Америку. Под впечатлением от увиденного он создал цикл стихотворений «Москва кабацкая», впервые опубликованные летом 1923 года в берлинском сборнике «Стихи скандалиста».

По пути на родину, поэт по-прежнему по мере возможности принимал участие в литературной жизни русского зарубежья. Так, в марте 1923 года он вместе с А. Толстым, А. Кусиковым, М. Андреевой выступил перед российскими студентами в Германии. Р. Гуль свидетельствует, что С. Есенин на этом вечере впервые читал «Москву кабацкую», и в его выступлении была настоящая сила искусства. Сам поэт тогда о себе говорил, что он чувствует себя в русской поэзии хозяином.

Итак, заграничная поездка С. Есенина оказалась важным периодом в процессе утверждения и становления его зрелого творчества. За границей поэт встречался с писателями различных ориентаций и направлений (Н. Минским, М. Горьким, А. Толстым, А. Кусиковым, Г. Алексеевым и др.), участвовал в литературных встречах-вечерах, занимался издательской деятельностью. Он стал автором пяти новых книг, одна из которых впервые была издана на

французском языке. У поэта возник замысел очередного поэтического сборника «Москва кабацкая». Берлинский том «Собрания стихов и поэм» С. Есенина представлял наиболее полное издание его произведений, объединивший в жанрово-хронологической последовательности 75 лирических стихотворений и 15 «маленьких поэм».

А. Бахрах в рецензии на книгу писал, что она охватывает значительную долю творчества поэта и «заключает в себе зигзагообразный путь от тихих и спокойных юношеских поэм к вызывающей, бунтарской «Инонии», к «Исповеди хулигана» [3, с. 304]. Томик «Собрания сочинений» позволил рецензенту проследить творческий путь поэта и выделить основные вехи в его развитии. А. Бахрах был одним из первых критиков, кто заговорил о зрелом и самостоятельном периоде творчества поэта, который уверенно приближался к немногочисленному кругу классиков русской литературы.

Библиографический список

1. Есенин С.А. Полн. собр. соч.: В 7 т. Т. 6. М.: «Наука» – «Голос», 1999. Т. 6. 816 с.
2. Дункан Ирма, Макдугалл Алан Росс Русские дни Айседоры Дункан и её последние годы во Франции / Пер. с англ. Вступ. ст., комментарии Г. Лахути. М.: Моск. рабочий, 1995. 271 с.
3. Русское зарубежье о Сергее Есенине / Сост., вступ. ст., коммент., указ имен Н. Шубниковой-Гусевой. М.: ТЕРРА–Книжный клуб, 2007. 544 с.
4. С.А. Есенин в воспоминаниях современников: В 2 т. / Сост. и коммент. А.А. Козловского. М.: Худож. лит., 1986. Т. 2. 446 с.
5. Хило Е.С., Никонова Н.Е. Восприятие поэзии С.А. Есенина в Германии (1920–2010-е гг.): переводы, издания, критика, литературоведение. Томск: Издательский Дом Томского государственного университета, 2015. 230 с.
6. Цит. по кн.: Куняев Ст.Ю., Куняев С.С. Сергей Есенин. М.: Мол. гвардия, 1995. 571 с.
7. Шубникова-Гусева Н.И. Есенин и мировая культура: к постановке проблемы // Есенин и мировая культура: материалы Международной научной конференции, посвященной 112-летию со дня рождения С.А. Есенина, Рязань: Пресса, 2008. С.5-26.

References

1. Sergei Yesenin Is Full. Coll. works: In 7 t. Vol. 6. Moscow: "Nauka" – "The Voice", 1999. Vol. 6. 816 p.
2. Irma Duncan, MacDougall, Alan Ross Russian days of Isadora Duncan and her last years in France / Ed. from English. Introd. article, comments G. Lahuti. M.: Mosk. work, 1995. 271 p.
3. Russian abroad about Sergei Yesenin. / Comp., introd. art., comments., the decree names N. Shubnikova-Guseva. M.: TERRA–Book club, 2007. 544 p.
4. S.A. Esenin in the memoirs of contemporaries: In 2 volumes / Comp. and comments. A.A. Kozlovsky. Moscow: Khudozh. lit., 1986. Vol. 2. 446 p.
5. Hilo E.S., Nikonov N.E. The perception of poetry of S. A. Yesenin in Germany (1920-2010-ies): translations, editions, criticism, literary criticism. Tomsk: Publishing House Tomsk state University, 2015. 230 p.
6. CIT. in the book: Kunjaev St.Yu., Kunjaev S.S. Yesenin. Moscow: Mol. guard, 1995. 571 p.
7. Shubnikov-Guseva N.I. Yesenin and world culture: problem statement // Yesenin and world culture: materials of the International scientific conference devoted to the 112-th birthday of S. A. Yesenin, Ryazan: Press, 2008. Pp. 5 – 26.

ВИШНЯКОВА Е.А.

аспирант, кафедра романо-германской филологии,
Национальный исследовательский Томский государственный университет
E-mail: ekaterina.vishniakova@mail.ru

VISHNIAKOVA E.A.

Post-graduate student, Department of Romance-Germanic
philology, National Research Tomsk State University
E-mail: ekaterina.vishniakova@mail.ru

ИНОЯЗЫЧНЫЕ ВКРАПЛЕНИЯ В ЭПИСТОЛЯРНОЙ ПРОЗЕ В. А. ЖУКОВСКОГО*

FOREIGN INCLUSIONS IN THE EPISTOLARY PROSE OF VASILY ZHUKOVSKY

Предпринимается попытка комплексного освещения феномена иноязычных вкраплений в эпистолярном наследии В.А. Жуковского. Рассматривается типология и функции латинских, английских и итальянских вкраплений. Делается вывод о том, что латинские, английские, и итальянские вкрапления являются продуктивной формой полилингвизма Жуковского. Использование иноязычных вкраплений в письмах определяется спецификой диалога с адресатом, наличием «общей памяти», интересом поэта к различным областям науки и искусства ведущих держав XIX века.

Ключевые слова: иноязычные вкрапления, эгодокументы, эпистолярный, В.А. Жуковский, полилингвизм, языковая личность.

In the present study the author makes an attempt to shed light upon the phenomenon of foreign inclusions in epistolary legacy of Vasily Zhukovsky. We consider types and functions of Latin, English and Italian inclusions. In conclusion we proclaim that Latin, English and Italian inclusions are productive form of Zhukovsky's polylingualism. The usage of foreign inclusions is defined by specific character of dialog with an addressee, their "common memory" as well as interest of Zhukovsky to different fields of science and art of the key countries in XIX century.

Keywords: foreign inclusions, egodocuments, epistolary prose, polylingualism, Vasily Zhukovsky, linguistic personality.

Высокий интерес современной филологии к различным формам мультилингвизма и аспектам функционирования иноязычных вкраплений, а также взаимодействию языков и культур в пределах текста заставляет исследователей привлекать не только художественные тексты, но и эгодокументы, которые являются «характеристикой литературного быта эпохи» (А.С. Янушкевич) и своеобразной творческой лабораторией, отражающейся в литературной деятельности авторов. В изучении иноязычных вкраплений как особого рода структурного элемента в системе русского языка наблюдается многоаспектный подход: лингвистический, литературоведческий, стилистический, переводоведческий, дискурсивный, прагматический и историко-генетический, позволяющие наиболее глубоко проникнуть в сущность данного феномена. Наряду с выводами об иноязычных вкраплениях как особой переводческой проблеме и одним из этапов адаптации иноязычного слова в принимающем языке исследователи ставят в центр полилингвальную личность автора и рассматривают иноязычные вкрапления как особую форму полилингвизма [5].

В этом смысле эгодокументы являются материалом, дающим наиболее целостное представление о языковой личности автора. Обращение же к эпистолярному В.

А. Жуковского отнюдь не случайно. В 2016 г. усилиями Томской школы жуковсковедения под руководством профессора А.С. Янушкевича вышел в свет последний том Полного собрания сочинений поэта, в настоящее время готовится собрание писем, собранных усилиями коллектива из разных архивных источников России и мира. Исследователи неоднократно обращались к аспектам взаимодействия языков в эпистолярном наследии Жуковского. Так, например, роль французского языка подробно освещена в исследованиях И.А. Вяткиной [2], итальянского – И.А. Поплавской [7], немецкого – Н.Е. Никоновой [3]. Нами же впервые предпринимается попытка комплексного осмысления иноязычных вкраплений в письмах поэта. В результате фронтального анализа нами были выявлены вкрапления на латинском, английском, итальянском и немецком языках¹. Обратимся к последовательному освещению каждой группы вкраплений.

Несмотря на статус латинского языка как языка мёртвого, его использование на протяжении многих веков в научной, культурной и духовной сферах заставляет думать об обратном. Вероятнее всего, В.А. Жуковский изучал латынь в годы обучения в Московском благородном пансионе. В личной библиотеке поэта насчитывается 51 наименование книг римских классиков

* Статья подготовлена при поддержке гранта Президента РФ (МД-4756.2016.6)

(преимущественно в переводе), что свидетельствует о явном интересе поэта к античной литературе. Мы предлагаем выделять следующие типы латинских вкраплений: графические сокращения, терминология, формулы речевого этикета, крылатые выражения, а также названия произведений и цитаты из сочинений на латинском языке. Рассмотрим подробнее каждую группу.

Графические сокращения

Данная группа является самой многочисленной. К ней относятся следующие сокращения: «NB», «PS», «sic!», «etc.», являющиеся международными и не требующие перевода. Такие вкрапления выполняют утилитарную функцию и в эпистолярной В. А. Жуковского носят преимущественно контаминированный характер, например, «*важное NB*», «*И что же теперь я должен писать вам вместо postscriptum 'a'?*».

Терминология

1. Медицинская
2. Книгоиздательская
3. Дипломатическая

Латинские термины составляют основной корпус терминологии современной. Так, среди медицинских терминов было выявлено одно наименование: «*typhus cereбрalis*». В письме к Н. В. Гоголю Жуковский сообщает ему о смерти Марии фон Рейтерн, младшей сестры жены Жуковского Елизаветы: «*Вот уже десять дней, как наша милая сестра Мия кончила жизнь свою; ее болезнь (typhus cereбрalis) продолжалась не более одиннадцати дней...*» [16]. К книгоиздательской терминологии относятся обозначения форматов книг, такие как «*in folio*» (или *in 2°* – формат в 1/2 листа, получаемый фальцовкой в один сгиб), «*in 4°*» (формата 1/4 листа, получаемый фальцовкой в два сгиба), «*in 8°*» (формат в 1/8 листа, получаемый фальцовкой в три сгиба) и «*in 12°*» (приблизительно 80×51 мм). Большинство писем с подобными вкраплениями адресовано Р. Р. Родионову с распоряжениями об отправке своих изданий: «*Ивану Матвеевичу Толстому и Юрьевичу отдать от меня по экземпляру на простой бумаге in 12° полных сочинений. Хорошо, когда бы и для них нашлось по экземпляру in 8° на простой бумаге*» [11].

Под дипломатической терминологией мы понимаем вкрапление «*status quo*», сокращение от «*status quo ante bellum*», под которым понималось положение дел в стране перед войной, а в международном праве – положение на данный момент. В переписке Жуковского мы дважды встречаем это устойчивое выражение в письме к А.П. Елагиной и П.А. Плетнёву. Из письма к Елагиной просится вывод, что использование данного вкрапления носит истинно дипломатический характер: «*Вы будете в Петербурге, где, вероятно, будет еще и Ржевский; не советую продолжать с ним никакого по этому предмету сношения; пусть все останется in status quo*» [17].

Формулы речевого этикета

К данной группе принадлежит единственное вкра-

пление «*Vale*», являющееся формой прощания в эпистолярной древних римлян. С данным прощанием Жуковский обращался к А.И. Тургеневу, В.А. Азбукину, Н.И. Гнедичу, А.П. Зонтаг, А.Ф. Будбергу и А.М. Горчакову. Наиболее любопытным нам видится письмо к Гнедичу от 1822 г.: «*Люди уверяют, что я перевожу «Энеиду»; а я просто учусь по-латински и, чтобы затверживать слова, перевожу из «Энеиды» отрывки. Vale*» [15]. В данном случае подобная форма коммуникации является языковой игрой, с одной стороны, и коммуникативным кодом двух переводчиков Гомера – с другой.

Идиомы, крылатые выражения

Корпус вкраплений, принадлежащий к данной группе, заставляет вспомнить о том, что перед нами, прежде всего, литератор и художник слова. А потому вкрапления выполняют экспрессивную функцию. Так, например, в письме к П.А. Вяземскому от 1814 г. Жуковский сообщает, что имеет планы по изданию журнала, однако не раскрывает их, заключая: «*Aut Cezar, aut nihil*». Выражение приписывают императору Калигуле, его примерное соответствие в русском языке «*всё или ничего*» является эффектной концовкой авторской мысли и в то же время указывает на решимость автора в своих замыслах. В письме к своей ученице, великой княгине Александре Фёдоровне, от 1821 г. Жуковский, путешествуя по Швейцарии, описывает Рейнский водопад и отмечает стоящие на месте падения утёсы, на самом высоком из которых стоит фигура с надписью на латинском: «*Deus mea spes! Бог моя надежда!*», которую поэт сопровождает переводом. Интересен его комментарий: «*Мысль прекрасная!*». Данное замечание наводит на мысль о книге И.Г.Б. Дрезеке «*Вера, любовь, надежда*», подарку Жуковского Маше Протасовой. Н.Е. Никонova отмечает: «*...на страницах немецкой брошюры открывается пространство коммуникации между влюблёнными, для которых проповедь Дрезеке оказывается интертекстом в метатексте личных отношений и обществ и наконец, тут же разворачивается общение между автором и читателем – о Боге, человеке и главных христианских добродетелях*» [4]. Поскольку в браке влюблённым было решительно отказано, а одной из целей поездки стало лечение души от неудавшегося союза, думается, что, надежда выступает символом и упованием на будущее воссоединение.

Названия произведений и цитаты

Цитаты римских авторов и названия произведений составляют малую часть ИВ, однако являются свидетельством познаний и заинтересованности поэта в классической культуре и литературе.

Первым из подобных вкраплений выступает цитата второго послания из I книги «Посланий» Горация в письме к А.И. Тургеневу 1810 г. «*Posces ante diem librum cum lumine, si non / Intendas animum studiis et rebus honestis; / Invidia vel amore vigil torquerere*»² выступает своеобразным призывом к действию и, возможно, твор-

ческим девизом поэта. В этом же письме мы встречаем цитату И. Миллера из письма к его другу, швейцарскому писателю К.В. Бонстеттену, составленную из латинского и немецкого языков и переведённую Жуковским: «*Constantiam et gravitatem werden Sie nicht eher erlangen bis aile Ihre Stunden wie im Kloster regelmässig ausgetheilt sind*»³ [12]. Примечательно, что цитата Миллера встречается в двух письмах к Тургеневу: письме от 19 сентября 1810 г. и 7 ноября 1810 г., указанном выше. Письмо от 19 сентября Жуковский начинает данной цитатой и считает его золотым правилом для того, кто желает достичь высокого. Любопытно и то, что, обращаясь к дневникам Жуковского 1805-1806 гг., в разделе под названием «Будущая жизнь», в котором поэтом отмечены пункты, над которыми ему следует работать, а именно подразделе «К самому себе», под номером 18 указаны качества «Постоянство. Твёрдость». Проводя параллель от цитаты Миллера к дневникам раннего этапа житнетворчества Жуковского, данный факт носит симптоматичный характер, поскольку это период наблюдений Жуковского над собой, период самоанализа.

Следующим вкраплением стало название классической католической секвенции «*Stabat Mater dolorosa*» («Стояла мать скорбящая»). Композиционно секвенция разделена на две части. Первая часть с первого по восьмое трёхстишие посвящена страданиям девицы Марии во время распятия Иисуса Христа, вторая, с девятого по двадцатое трёхстишие, представляет собой молитву, обращённую к Богородице. «*Stabat Mater*» была переведена Жуковским между 4 и 20 марта и более известна под названием «Горько плача и рыдая», однако не вошла в прижизненное собрание сочинений поэта. Название секвенции мы встречаем в двух письмах, обращённых к великому князю Александру Николаевичу от 3 июля 1849 г. и С. М. Соллогуб от 22 сентября 1850 г. Оба письма объединяет тема скорби по безвременно ушедшим в мир иной. В письме к Александру II Жуковский выражает соболезнования по поводу кончины его старшей дочери Александры Александровны и сравнивает скорбь родителей с музыкой Перголеза на «*Stabat Mater*», которая, по словам поэта, «...выражает слова неизглаженного сокрушения; то, что ты слышишь, извлекает из тебя слезы, но это слышанное есть восхитительная гармония» [8]. В письме к С.М. Соллогуб Жуковский также скорбит вместе с матерью, потерявшей свою дочь. Он благодарит её за письмо, которое читать – то же самое, «...что слушать самую чистую гармонию, отрывок из Генделева Мессии или Перголезова *Stabat Mater dolorosa*» [9].

Таким образом латинский язык в эпистолярной В.А. Жуковского функционирует, во-первых, как рудиментарная форма бывшего языка международного общения, во-вторых, использование латыни обусловлено спецификой диалога с определёнными адресатами, и, наконец, латинский выступает как средство оттачивания литературного слога самого поэта.

Контакты В. А. Жуковского с Англией подлежат научному определению главным образом по переводам

английских авторов – сентименталистов и романтиков: Р. Саути, Дж. Г. Байрона, О. Голдсмита, Дж. Томсона, В. Скотта и Т. Мура. Благодаря переводам, выполненным Жуковским, российский читатель получил представление о творчестве английских романтиков. Кроме того, в период редакторства в журнале «Вестник Европы» поэтом был переведён ряд сочинений А. Смита, Мунго Парка, М. Эджворт, писем И. Миллера к К.В. Бонстеттену. По словам И.А. Айзиковой, Жуковский ориентирован на «проблему личности и ее отношений с миром, моральной и психологической сложности того и другого» [1]. Таким образом, опыт переводов, вследствие которого произошло усвоение установок романтизма и их перенос на почву русской словесности, подготовил фундамент для развития романтического метода в России: появления новых литературных жанров и идей.

Рассматривая эпистолярный Жуковского, нельзя не отметить, что из 30 писем, в которых содержатся английские вкрапления, 13 адресованы А. И. Тургеневу, четырежды бывавшему в Англии. Английские вкрапления являются яркой характеристикой отношений, связывающих двух близких друзей и соратников. Жуковский пишет к Тургеневу: «*Какой-то тихий голос сказал мне в эту минуту на ухо твоими словами: this man is my bosom-friend!*⁴ и я обнимаю тебя заочно со всею искренностью верной дружбы» [12]. В другом письме Жуковский приводит цитату Байрона из «Абидосской невесты»: «*How dear the dream: in darkest hours of ill / Could all be changed, to find thou faithful till*»⁵ [13]. Цитата, во-первых, демонстрирует приверженность другу, во-вторых, свидетельствует о начале увлечения Жуковским творчеством Байрона.

Большинство вкраплений являются названиями книг, которые Жуковский просит ему доставить различных адресатов. Так, из письма от 1807 г. это «*The lives of most eminent english (sic) poets by Johnson*»; в письме от 1811 г. Жуковский просит найти А. И. Тургенева в его библиотеке ряд книг, из которых на английском представлены: «*Principles of Moral and Political Sciences*» by Adam Ferguson в переводе Х. Гарве и «*System of Moral Philosophy*» by Hutcheson. В 1828 г., во время пребывания Тургенева в Англии, Жуковский просит найти его полный экземпляр «*Annual Register*», представляющий собой ежегодное справочное издание, публикуемое каждый год, в котором отражаются и анализируются самые значимые события и политические и культурные тенденции, наблюдающиеся по всему миру. Подобие этого реестра Жуковский планировал издавать в России, однако план оказался слишком обширным и не был бы пропущен цензурой. В письме от 1818 г. Жуковский, перебравшись на новое место жительства в Павловск, пишет А.П. Елагиной, что в присланных ею ящиках недостаёт множество англоязычных книг: «*Hume History of England*», «*Gillis History of Greece*», «*Gast History of Greece*», последние из которых, безусловно, сыграли свою роль при подготовке и непосредственно в процессе перевода «Одиссеи». Как следует из писем, те-

матика книг носит преимущественно философский характер и определяет философские воззрения автора. Сам Жуковский характеризовал английскую философию следующим образом: «... нам нужна простая, мужественная, практическая нравственная философия, не сухая, материальная, но основанная на высоком, однако ясная и удобная для применения в деятельной жизни» [10].

Кроме того, в письмах фигурируют и названия художественных произведений и их авторы. Так, например, через Тургенева Жуковский просит книги у С.С. Уварова, например, «*Thalaba the Destroyer*» by Southey и «*Arthur of the Northern Enchantment*» by Hoole, которые будут полезными Жуковскому для создания волшебного-исторической поэмы «Владимир», входившего в замысел поэта в период с 1805 г. по 1819 г.

Отдельного внимания заслуживают английские вкрапления в переписке В.А. Жуковского с А.А. Воейковой-младшей. В письме 1845 г. Жуковский, проживая в Германии, раздосадованный отсутствием писем от племянницы, предлагает ей легенду, которая, по всей видимости, имеет под собой реальный факт из биографии Воейковой, когда она продолжительное время писала английскому милорду, несмотря на его молчание. Тогда Жуковский предлагает ей называть себя «*Sir William Djouk*». Это шутовское прозвище, очевидно, было выдуманно в духе литературного общества «Арзамас». Нельзя не обратить внимание на языковую игру, где слово-стимул – английский титул «*duke*» порождает игрему – фамилию «*Djouk*». Подписывает это письмо Жуковский как «*Ж. William Djouk. Esqu.*», добавляя к своему имени высокий английский титул «эсквайр». В письме от 1847 г. поэт продолжает английскую тему, прощаясь с Воейковой как «*my lady*» и подписываясь «Вильям Джук Esq». В письме к А.О. Смирновой Жуковский надеется, что она обнимет своего «*dear William*». Так проявляется функция языковой игры англоязычных вкраплений.

Таким образом, английские вкрапления главным образом связаны с книжной культурой, письменной словесностью, философской и художественной литературой, что в совокупности послужило, во-первых, подготовительным материалам к созданию собственных произведений либо переводам, во-вторых, именно Жуковский представил русскому читателю выдающихся английских романтиков.

Роль итальянского языка в дневниковых записях и письмах В.А. Жуковского достаточно подробно была описана И.А. Поплавской. Исследователь хронологически соотносит использование итальянского языка поэтом с его заграничными путешествиями и путешествием по Италии [7]. Наибольшее количество итальянских вкраплений в письмах Жуковского появляются непосредственно в период путешествий, либо после при описании поэтом своих впечатлений. Типы итальянских вкраплений меняются от путешествия к путешествию, но в целом они устойчивы и представляют собой разного рода цитаты, топонимику и объекты, связанные с

искусством. Итальянские вкрапления, как часть русско-итальянского двуязычия, иллюстрируют процесс культурной адаптации и в то же время формируют авторский мирообраз страны, что реализуется, во-первых, в создании её пространственного образа, во-вторых, характеристики Италии как эстетического топоса в восприятии В. А. Жуковского-путешественника.

Первое вкрапление на итальянском языке мы встречаем в ответе на итальянские стихи А.И. Тургенева от 26 марта 1814 г., в котором Жуковский в качестве эпиграфа выбрал строки П. Метастазия из сочинения Л. ван Бетховена для дуэта: «*Nei giorni tuoi, felici / Ricordati di me!*»⁶. Проводя аналогию с литературным творчеством В.А. Жуковского, данная цитата отсылает нас в 1817 г. к собранию литературного общества «Арзамас», на котором А.И. Тургенев отказался читать речь и вместо неё произнёс эту фразу, тем самым намекая на стихотворение Жуковского «В день счастья вспомнить о тебе», которое поэт адресовал Тургеневу в письме от 26 марта 1814 г.

Известно, что во время путешествия В.А. Жуковский встречался со многими выдающимися деятелями, одним из которых стал итальянский писатель-романтик, Алессандро Мандзони, автор романа «Обручённые». Поэту удалось пробыть у писателя лишь два часа, поскольку Мандзони был болен, однако сам Жуковский отмечал, что это были самые прекрасные два часа его жизни, о чём он пишет в письме к И.И. Козлову. Более того, Жуковский приобрёл собрание сочинений итальянского романтика и попросил подписать. Мандзони оставил следующую подпись: «*L'autore conterà sempre fra i suoi giorni più felici quello in cui fu dato di conoscere il S. Joukovsky*»⁷ [6] в память о встрече с выдающимся деятелем.

Вкрапления на итальянском языке встречаются и в промежутке между заграничными путешествиями поэта и носят единичный характер. Так, в письме императрице Александре Фёдоровне от 1837 г. Жуковский описывает бал, данный в Твери в честь великого князя Александра Николаевича. Наставник будущего императора, видя настроение подданных и любовь к наследнику престола, был явно доволен происходящим и, по его словам, видел пленительную картину, как народ бежит за государем, движимым высоким чувством. Толпа кричит, волнуется, мчится, в ней плачут и молятся, и чем дальше они продвигаются, тем движение становится сильнее. Это непрерывное нарастающее движение Жуковский выражает итальянским музыкальным термином «*crescendo*», обозначающего постепенное увеличение силы звука. Так, итальянское вкрапление становится смысловым центром, можно сказать, пророческой картины Жуковского, который, очевидно, предвидел исторические перемены, которые произойдут в стране в период царствования Александра II. Таким образом, «*crescendo*» – это путь, стремительно ведущий Россию к наивысшей точке – отмене крепостного права царём-освободителем, воспитанником В.А. Жуковского.

В письме от 1841 г. к А.М. Тургеневу, который был

для Жуковского «человеком чести и воплощением высокой нравственности», поэт, уже в статусе супруга, рассказывает ему о своей жизни в Германии. В частности, он пишет о временном периоде бездействия, используя итальянский концепт «*far niente*». Этот концепт, приобретающий различные коннотации, используется Жуковским несколько раз. Однако в осмыслении поэтом «*far niente*» прослеживается тенденция от его позитивного к негативному восприятию. Впервые «*far niente*» появляется в письме к А. П. Елагиной 12 ноября 1833 г. Свои впечатления от поездки в Швейцарию Жуковский передаёт фактически одним словом: «*Не хочу Вам ничего рассказывать о своем путешествии: лень. Я прожил шесть месяцев в райской тишине, в объятиях чародея Farniente на берегу Женевского озера*» [17], очевидно, имея в виду великолепные горные и водные пейзажи. «*Farniente*» появляется и в более раннем письме к А.П. Елагиной, когда Жуковский, находясь в Дрездене, где он поправлял здоровье и готовил лекции для обучения великого князя, отмечал, что это период, когда он ведёт порядочную жизнь, но не «весёлое *farniente*». В 1840 г. это «невыразимое *farniente* счастья», охватившее поэта в связи с женитьбой. Однако уже через год после женитьбы, в письме к А.М. Тургеневу, «*far niente*» сменяется на тяжкое, что связано, во-первых, с неудачной беременностью Елизаветы Жуковской, а также с развивающейся болезнью глаз самого поэта.

Последними письмами, содержащими вкрапления на итальянском языке, являются письма к П.А. Вяземскому и С.Л. Пушкину. Иноязычные вкрапления в данных письмах объединяет их экспрессивная функция. Так, например, последний абзац в письме к Вяземскому в смысловом плане можно разделить на

две части. Первая часть, где Жуковский говорит о своей болезни и раздражении, носит пессимистический характер. Во второй же он пишет о том, что обнимает Вяземского, передаёт своё почтение его жене, Вере Фёдоровне и просит перецеловать детей. Итальянское слово «*Basta*» разделяет обе части по смыслу и меняет интонацию письма. Письмо к Пушкину, в котором подробно описана смерть поэта, наполнено поистине трагическим пафосом. Описывая сцену дуэли, Жуковский приводит прямую речь поэта, между прочим, на двух языках: французском и итальянском. Из двух франкоязычных вкраплений «*Je suis blessé*» и «*Ne bougez pas; je me sens encore assez fort pour tirer mon coup*» следует, что поэт ранен, однако у него остались силы на выстрел. После своего выстрела, который задел Дантеса и сбил его с ног, Пушкин говорит: «*Bravo*».

Таким образом, большинство итальянских вкраплений в письмах Жуковского, за исключением отдельных случаев, приходится на период путешествий по Италии. Итальянские вкрапления, как часть русско-итальянского двуязычия, иллюстрируют процесс культурной адаптации и в то же время формируют авторский миропонимания страны, что реализуется, во-первых, в создании её пространственного образа, во-вторых, характеристики Италии как эстетического топоса в восприятии В.А. Жуковского-путешественника.

Изучение иноязычных вкраплений на материале текстов писем и дневников русских классиков является актуальной тенденцией, поскольку личные документы позволяют пролить свет на инокультурные контакты автора, степень его билингвизма, а также определить истоки литературного метода.

Примечания

1. Оговоримся, что ввиду особого статуса немецкого языка в жителстворчестве В. А. Жуковского, освещению роли немецких вкраплений будет посвящено отдельное исследование.
2. Перевод Н. Гинцбурга: «До света требуй подать тебе книгу с лампадою; если / Ты не направишь свой ум к делам и стремленьям высоким, / Будешь терзаться без сна ты любви или зависти мукой».
3. Перевод: «Постоянство и твердость могут быть вами достигнуты лишь тогда, когда все ваше время будет распределено столь же регулярно, как в монастыре» (Е.В.).
4. Перевод: это мой закадычный друг (Е.В.).
5. Перевод: как дорога мечта, в самые мрачные часы неприятностей всё бы могло измениться, если бы найти тебя преданным (Е. В.).
6. Перевод: в дни твоего счастья вспоминай обо мне! (Е.В.).
7. Перевод: автор всегда будет считать счастливым тот день, когда ему удалось познакомиться с господином Жуковским. (Е.В.).

Библиографический список

1. Айзикова И.А. Место и роль английского текста в метатексте «Вестника Европы» 1807-1811 гг., периода редакторства В.А. Жуковского (на материале прозы) // Текст. Книга. Книгоиздание. №1 (5). 2014. С. 7-18.
2. Вяткина И.А. Диглоссия русских маргинальных жанров (домашняя поэзия и эпистолярный В. А. Жуковский): автореф. дис. канд. филол. наук. Томск, 2007. 23 с.
3. Никонова Н.Е. В.А. Жуковский и немецкий мир. М., СПб, 2015. 496 с.
4. Никонова Н.Е. Книга как многомерное пространство коммуникации: «Вера, любовь, надежда» И.Г.Б. Дрезеке в восприятии В. А. Жуковского // Вестник Томского государственного университета. №3 (15). 2011. С. 113-125.
5. Палкина Е.А. Иноязычные вкрапления в тексте как форма межкультурного взаимодействия: к истории изучения в отечественной гуманитаристике // Диалог культур: поэтика локального текста: мат. V Межд. науч. конф.-и. / под ред. П.В. Алексеева: В 2-х т. Т. 1. - 275 с. Горно-Алтайск, 2016. С. 246-256.
6. ПД. Р. I. Оп. 9. № 74. Л. 13-16.
7. Поплавская И.А. Русско-итальянское двуязычие в дневниках В. А. Жуковского 1820-1830-х гг. // Вестник Томского государственного университета. 2017. № 4 (77). С. 49-56.

ственного университета. № 350. 2011. С. 21-28.

8. РА. 1885. № 4. С. 534-536.
9. РБ. 1916. № 5. Май. С. 15-17.
10. РГАЛИ. Ф. 236, оп. 3, № 10.
11. РНБ. Оп. 2. № 130. Л. 18-19.
12. РНБ. Оп. 2. № 145. Л. 11.
13. РНБ. Оп. 2. № 150. Л. 9.
14. РНБ. Оп. 2. № 442. Л. 66-67.
15. РНБ. Оп. 2. № 95. Л. 14-15.
16. РНБ. Ф. 286. Оп. 2. № 96.
17. УС. С. 67-68.

References

1. *Aizikova I. A.* Place and role of English text in the metatext of “Herald of Europe” in 1807-1811, the period of V. A. Zhukovsky’s editorial (on the material of prose) // Text. Book. Book publishing, 2014. №1 (5), Pp. 7-18.
 2. *Vyatkina I. A.* Diglossia of Russian marginal genres (home poetry and epistolary of V. A. Zhukovsky). Synopsis of candidate thesis in Philology, Tomsk, 2007. 23 p.
 3. *Nikonova N. E.* V. A. Zhukovsky and the German world. M., St. Petersburg, 2015. 496 p.
 4. *Nikonova N. E.* Book as multidimensional space of communication: “Faith, Love, Hope” by I. G. B. Drezeke in the perception of V. A. Zhukovsky // Bulletin of Tomsk State University, 2011. №3 (15), Pp. 113-125.
 5. *Palkina E. A.* Foreign inclusions in the text as a form of intercultural interaction: to the history of their study in the Russian humanities // Dialogue of cultures: poetics of local text, 2016. V. 1., Pp. 246-256.
 6. PD. R.I. Op. 9. № 74. S. 13-16.
 7. *Poplavskaya I. A.* Russian-Italian bilingualism in the diaries of V. A. Zhukovsky of 1820-1830-ies // Bulletin of Tomsk State University. 2011. № 350, Pp. 21-28.
 8. РА. 1885. № 4. P. 534-536.
 9. RB. 1916. № 5. May. Pp. 15-17.
 10. RGALI. F. 236, op. 3, No. 10.
 11. RNL. Op. 2. No. 130. L. 18-19.
 12. RNL. Op. 2. No. 145. L. 11.
 13. RNL. Op. 2. No. 150. L. 9.
 14. RNL. Op. 2. No. 442. L. 66-67.
 15. RNL. Op. 2. № 95. L. 14-15.
 16. RNL. F. 286. Op. 2. No. 96.
 17. US. Pp. 67-68.
-

УДК 821.161.1+821.111

UDC 821.161.1+821.111

ВОЛКОВ И.О.

аспирант, кафедра русской и зарубежной литературы,
Томский государственный университет
E-mail: wolkoviv@gmail.com

VOLKOV I.O.

Postgraduate Student, Russian and Foreign Literature
Department, Tomsk State University
E-mail: wolkoviv@gmail.com

И.С. ТУРГЕНЕВ И У. ШЕКСПИР: ПОЭТИКА СТЕПНОГО ПРОСТРАНСТВА

I.S. TURGENEV AND W. SHAKESPEARE: STEPPE SPACE POETICS

В статье на материале творчества И.С. Тургенева и У. Шекспира исследуются особенности художественного моделирования степного топоса. Выявляется значимая роль шекспировской традиции в оформлении пространства степи в повести Тургенева «Степной Король Лир» (1870). Главной спецификой определяется амбивалентная сущность содержания.

Ключевые слова: И.С. Тургенев, У. Шекспир, степь, степной топос.

This article covers the issue of the artistic modeling features of the steppe topos in I.S. Turgenev and W. Shakespeare works. The paper reveals a significant role of the Shakespearean tradition of making the steppe space in Turgenev's story «A Lear of the Steppes» (1870). The ambivalent essence of the content is performed as the main specific character.

Keywords: I.S. Turgenev, W. Shakespeare, steppe, steppe topos.

Степь как национальный пространственный образ получила значимое воплощение в произведениях русской литературы. По замечанию Ф.П. Фёдорова, «степной текст» отечественной словесности – это «одно из важнейших созданий русской мысли» [13, с. 19]. Бытийный масштаб степного топоса нашел особенно яркое выражение в творчестве Н.В. Гоголя [7, с. 413-448] и А.П. Чехова [3]. Важной категорией, включающей в представление о глубинных основах русского национального мира, степь была и для И.С. Тургенева.

Развернутых и подробных конкретно-описательных изображений степи И.С. Тургенев не дает, что не отменяет у него существование степного топоса как такового. По замечанию Ю.М. Лотмана, художественное пространство не может быть сведено лишь «к простому воспроизведению тех или иных локальных ландшафтных характеристик» [7, с. 431]. Поэтому утверждение Н.Е. Разумовой об отсутствии у Тургенева «глубокой разработки и осмысления» [9, с. 7] степного образа представляется спорным.

Слово «степь» и его формы присутствуют во всех жанровых разновидностях произведений Тургенева (стихотворение, рассказ, повесть, роман, драма). Чаще всего писатель использует три лексические единицы – *степь* (*stépi*), *степной* (*stepnaya*) и *степняк* (*stepnyak*). В значение слова «степь» («stépi») у Тургенева входит понимание его как пространства, практически равного полю и лугу. Автор переносит степные характеристики на площади малого порядка, в результате чего поле и луг получают весь комплекс представлений, связанных с безграничностью, протяженностью и всеохватностью.

В большом количестве присутствуя в стихотворных

текстах, степное пространство предстает в плане лиро-эпическом. Это абсолютная полнота, которая может не только вобрать в себя целый мир, но и сама способна стать отдельным миром. Степь олицетворяется, поэтому ей присущи такие признаки как дремота, дыхание, шепот; она равна тишине и спокойствию, умиротворенности и согласию: «Бегут, одетые туманом голубым, / Степей широкие разливы»; «Та степь – конца ей нет... раскинулась, лежит...» [12; 1, с. 19]; «Немолчный шепот дремлющих степей» [12; 1, с. 83]; «в степи широкой скачешь ты» [12; 1, с. 106]; «Степь кругом / Всё так же спит ленивым сном...» [12; 1, с. 106-107]; «И влажным запахом полна / Степей живая тишина» [12; 1, с. 168].

Лирическое изображение степного пространства из стихотворений непосредственно переходит в прозу. В рассказе со знаковым названием «Лес и степь» (1849) из цикла «Записки охотника» автор разворачивает своеобразную «дорогу в степь». В течение долгого пути («Далее, далее!») [12; 3, с. 359] перед глазами путешественника мелькают многочисленные предметы человеческого и природного мира (обозы, постоялые дворы, сороки, бабы, уездный городок, холмы). Когда завершается этот живой ряд, человек внезапно остается один на один с «безграничной, необозримой степью» [12; 3, с. 359] – она открывается его взору как море с отлогого берега.

В рассказе, ориентированном на почву русского национального мира, Тургенев дал объемное осмысление двух элементов природного пространства России. Здесь нет резкого контрастного разделения и противопоставления: уже в названии слова «лес» / «степь» связаны между собой союзом «и» – это выделение, переходящее в соединение. Через сменяемость времен года автор по-

казывает разное состояние природных топосов, а вместе с этим и разность мироощущения лирического героя. Природа находится в постоянном движении, развитии, одно положение сменяется другим, непрерывный процесс действия олицетворяет собой жизненную вечность и слиянность всего со всем. Изображенное пространство природы существует в гармоничном единстве, и философия этой гармонии всецело передается человеку. Здесь очевидны следы гоголевской традиции: степь как символ Родины, простора, свободы, величия природы и величия человеческой души.

Однако в рамках прозаического цикла тональность степного изображения может быть неоднородной. Например, в очерке «Касьян с Красивой Мечи» (1851) лиро-эпический план степи дополняется мифологическим. Герой смешивает ее объективно-чувственное восприятие («...степи, этакие степные места, вот удивленье, вот раздолье-то, вот божья-то благодать!») [12; 3, с. 119] с ирреальными представлениями об особенностях мироустройства: «...идут они, люди сказывают, до самых теплых морей, где живет птица Гамаюн сладкогласная...» [12; 3, с. 119]. Степь здесь оказывается пограничным пространством, отделяющим конкретное человеческое существование («А то за Курском пойдут степи...») [12; 3, с. 119] от легендарного, райского («...и с дерев лист ни зимой не сыплется, ни осенью, и яблоки растут золотые на серебряных ветках, и живет всяк человек в довольстве и справедливости...») [12; 3, с. 119].

Другой лексический вариант – «степной» («степная») в словоупотреблении Тургенева отчетливо обнаруживает амбивалентность значения, несет в себе характеристику со знаками «плюс» и «минус». С одной стороны, «степной» являет признак отсталости, необразованности и невежественности, дикости и даже чужаковатости. Это определение часто стоит рядом со словами «глушь» и «захолустье»: «глушь и копоть степного житья-бытья» [12; 6, с. 30], «в этом степном захолустье» [12; 6, с. 48] «в глуши степного захолустья» [12; 11, с. 70]. С другой стороны, лексема «степной» связана с обозначением принадлежности к категории национального и с присущими ей свойствами красоты, крепости, уединенного спокойствия, дома: «прямо русской, степной красоты» [12; 4, с. 389], «степным здоровьем, крепкой долговечной силой» [12; 6, с. 26], «степной запах мгновенно напомнил мне родину» [12; 5, с. 16].

По своей сути «степной» во многом синонимичен «деревенскому» – в обоих случаях наблюдается значимое противоречие содержания (которое можно отнести к явлению энантиосемии). Нередко эти два слова стоят у Тургенева в одном сочетании: «Так! Пора мне с тобой расстаться, степная деревня!» [12; 1, с. 64], «А лежал он в степной деревушке, у священника, за сорок верст», «...как и во многих других степных деревнях...» [12; 3, с. 210], «...она в степную деревню посылается», «...а у меня степная деревня всё в ушах звенит» [12; 3, с. 232]. Степная деревня – это пространство малого национального мира, провинциальный географический топос, удаленный от городского и прямо соприкасаю-

щийся с природой, непосредственно включенный в нее. Замкнутой повседневности жизни в деревне противопоставлены деревенские же исключительность и своеобразие. Кроме того, в обыкновенности патриархального существования по Тургеневу обнаруживается широта духовно-эстетических устремлений человека.

Особую смысловую нагрузку в «степном тексте» тургеневского творчества имеет слово «степняк». В понимании писателя степняк – это человек, живущий в соответствующей местности (в степной глуши), то есть в деревне. Степняк предстает человеком необразованным, грубым и суеверным, с предрассудками («...презрел было меня, невежу, степняка» [12; 3, с. 232]; «...вы меня принимаете за дурака. <...> За степняка, за невежу...» [12; 3, с. 257] «...это был простой степной барин, довольно взбалмошный, крикун и топотун, грубый, но не злой...» [12; 6, с. 29]. Отрицательная выразительность «степняка» проступает уже в самом словоупотреблении, когда автор выстраивает явную оппозицию: «От образованных дворян / До “степняков” и до “медведей”» [12; 1, с. 60], «и степняки, и образованные помещики» [12; 3, с. 204]. Но наряду с невежественностью и «темнотой» степной житель обладает и чертами глубоко положительными, укрупняющими его образную составляющую: простота и открытость, чуткое и внимательное отношение к природе, интенция к освоению философского (религиозного, культурного и т.д.) знания, причастность к значимым событиям истории.

Степняками автор преимущественно называет дворян, которые проводят свою жизнь в собственном имении, провинциальной деревеньке. Нередко поместье оказывается угасшим символом «дворянского гнезда»: последние (часто обедневшие) представители знатного рода доживают свой век, еще храня отдельные традиции патриархальных устоев.

Интересно в речи провинциальных дворян словоупотребление «наш брат степняк». Присоединение степного компонента к разговорной форме «наш брат», означающей «мы и нам подобные», создает своеобразную «формулу» обобщенной самоидентификации человека. Это, во-первых, сознательное признание самого себя частью степного существования, а, во-вторых, выделение категории степного / деревенского в особую универсалию. К степному миру уверенно причисляет себя и сам Тургенев: «думаю о возвращении весной в возлюбленный Мценский уезд. То-то мне будет приятно увидеть снова эту старую дребедень, лучше которой все-таки нет ничего для нашего брата, степняка. Егорьев день, соловьи, запах соломы и березовых почек, солнце и лужи по дорогам – вот чего жаждет моя душа!» [11; 4, с. 288].

Повесть 1870-го года «Степной Король Лир», совершенно очевидно наследующая традиции очерковой книги «Записки охотника», уже в самом заглавии, значимо ориентированном на традицию Уильяма Шекспира, содержит степной компонент. Впервые к объяснению его смысла обратилась Л.М. Лотман, составляя обстоятельный комментарий к произведению. Реконструируя

смысл слова «степной», ученый дает два варианта: 1 – «житель степного района, в котором много полей и нет леса», 2 – «происходящий из сельской местности, деревни» [6, с. 491]. По мнению исследовательницы, доминирующим природным признаком в образной составляющей Мартына Харлова является именно лес, поэтому определение «степной» в характеристике главного героя в большей степени ориентировано на его обозначение как деревенского жителя.

Однако очевидно, что комментарий Л.М. Лотман нуждается в уточнении и дополнении. Во-первых, степной элемент повести Тургенева, являясь одной из главных составляющих характерологии Харлова, не сосредотачивается исключительно на нем, но распространяется также на образы других героев (Евлампия, Слёткин, герой-рассказчик, Наталья Николаевна). Кроме того большое значение в повести имеет само пространство степи – его изображение значительно отличается от поэтики и эстетики 1840-50-х годов. Во-вторых, определение «степной» (= деревенский) отмечено очевидной амбивалентностью содержания: под знаком «-» – дикость, необразованность, грубость; под знаком «+» – простота, самобытность, народность. Наконец, в третьих, степной компонент повести непосредственно сопряжен со спецификой изображения этого топоса в трагедии Шекспира.

Осмысление Тургеневым образа короля Лира как «вечного» художественного символа через категорию степного (национального) имеет своеобразную традицию в его творчестве. В стихотворении «Дед» из цикла «Деревня» (1847) автор рисует фигуру «степного Сарданапала». Именем ассирийского царя, сделавшегося символом роскоши и изнеженности, автор наделяет именно степного помещика. В стихотворении изображается сцена победного возвращения «деда» после охоты: сидя «на лихом коне», окруженный молчаливой толпой «соседей-степняков», герой радуется всеобщему вниманию. Параллель с Сарданапалом призвана, с одной стороны, указать на его тщеславную природу, а, с другой, подчеркнуть избалованность степного дворянина, проводящего время в постоянных удовольствиях.

Главный герой рассказа «Гамлет Щигровского уезда» (1849), причисляя себя к кругу просвещенной интеллигенции, заранее предупреждает своего слушателя: «я не степняк» [12; 3, с. 257]. Однако «русский Гамлет» принадлежит к степному типу уже по праву своего рождения – вышел из степной деревни, где воспитывался патриархальной матушкой. Кроме того, промотав жизнь в бесплодных поисках, он возвращается обратно в степь, где продолжает бесцельно вести свое существование.

В конце 1866 года Тургенев решил освободить своего стареющего дядю Н.Н. Тургенева от обременительных обязанностей по управлению Спасским имением, подобрав для этого нового человека – Н.А. Кишинского. Но смена управляющего обернулась для писателя долгой скандальной историей: дядя Тургенева, негодуя на решение племянника, подал ко взысканию безденежные векселя – «сумма доходила до 28 000 руб., и на Спасское

было наложено запрещение» [2, с. 232]. Окончательную развязку «Спасский процесс» получил лишь в начале 1868 года, когда дядя писателя уехал, добившись желаемой суммы и оставив всё управление с большими долгами.

Неприятное впечатление от этой истории и дурное поведение дяди навели Тургенева на мысль создать тип «степного Тартюфа, “злополучного страдальца” – грабителя...» [11; 8, с. 23]. 18 марта 1868 года он писал И.П. Борисову: «...я из моей передрыги с Ник. Ник. извлек ту выгоду, что имел случай изучить тип степного седовласого Тартюфа, которым, может, поделюсь с читателями, для их потехи и назидания» [11; 8, с. 146-147]. Идея осталась неосуществленной, однако это стремление к осмыслению ярких проявлений степной русской жизни через мировой художественный тип показательно.

В повести «Степной Король Лир» проявились важные черты перестановки в художественной системе писателя, которая стала адекватна современной национально-исторической ситуации в России. Существовавшая в рассказе «Лес и степь» гармония эпического природного пространства, а, следовательно, целостность и единство внутреннего мира человека, не получают абсолютного преемственного развития в повести 1870-го года.

Степь теперь – это разнородное и смешанное пространство, в котором хаотически и беспорядочно (в восприятии человека) расположены многочисленные приметы природного мира – лес, луг, роща, кустарники, пруд, поле, холмы, овраг. Традиционная картина тишины, тепла, света контрастно соседствует с изображением непогоды – бури. Но это не простое соположение (постепенной, переходящей сменяемости пейзажей нет), а непримиримое столкновение противоположностей. Степной компонент тургеневской повести активно включается в поэтику шекспировской образности. В пространстве степи раскрывается проблематика личности главного героя, обнажается амбивалентность его образа.

В трагедии Шекспира степь представлена в двух вариантах. Во-первых, это объятые бурей пространство, по которому скитается король Лир, – оно стало местом действия почти всего третьего акта. Во-вторых, это пространство поля и луга, на котором безумный герой собирает сорные травы. Последняя сцена в пьесе не явлена, но имеет характер внесценического действия – вербализуется через рассказ Корделии (4 сцена IV акта).

В английском языке для эквивалентного обозначения степного топоса используется слово «steppe». «Oxford Dictionary of English» дает ему следующее определение – «большая площадь плоских незаселенных лугов в Юго-Восточной Европе или Сибири» («a large area of flat unforested grassland in South-East Europe or Siberia») [17, p. 1733]. «Steppe» было заимствовано английским языком из русского уже в XVI в. [10, с. 9] Основным доказательством служит комедия Шекспира «Сон в летнюю ночь» (1600), где это слово фигурирует

один раз в речи Титании: «Зачем ты сюда прибыл из самой дальней степи Индии?» («Why art thou here, / Come from the farthest Steppe of India?») [18, p. 200].

Однако в трагедии «Король Лир» для обозначения степного топоса Шекспир использует не «steppe», а «heath». В «Oxford Dictionary of English» эта лексема дефинирована как «область открытой неводеланной земли, как правило, на кислотной песчаной почве, с характерной растительностью вереска, утесника обыкновенного и грубых трав» («an area of open uncultivated land, typically on acid sandy soil, with characteristic vegetation of heather, gorse, and coarse grasses») [17, p. 802]. В «Chambers Dictionary of Etymology» «heath» определено как «открытая пустошь, в особенности земля с растущим на ней вереском» («wasteland, especially such land with heather growing on it») [16, p. 471]. С.А. Юрьев в своём варианте перевода (1882) слово «heath» передал с наибольшей точностью – «степь, покрытая вереском» [4, с. 760].

Для трактовки степного пространства трагедии Шекспира вереск имеет два важных признака – он является вечнозеленым растением и способен давать нектар [19, p. 158-159], то есть является медоносом [1, с. 128]. Таким образом, Лира, скитающегося по огромному пустынному пространству, окружают природные знаки вечности и «сладости». В этом сочетании пустоши и вереска проявляется главный характер шекспировской степи – амбивалентность, непримиримое сочетание противоположностей.

Противоречивое единство двух разнонаправленных полюсов (положительное / отрицательное) стало основополагающим моментом в моделировании степного пространства в трагедии английского драматурга. Кроме того в пьесе Шекспира обнаруживается явное «противопоставление пышной залы королевского замка» и «мрачной, безлюдной, “древней” степи» [8, с. 52]. Дворец Лира представляет собой символ абсолютной славы и власти, это центр могучей воли и желания короля. Здесь в высшей степени сосредоточились гордыня, эгоизм и тщеславие героя. В тронном зале Лир со всей пышной торжественностью совершает раздел земель, который в дальнейшем обернется для него полным крахом. Наряду с грандиозностью королевского достоинства это пространство включает в себя и серьёзные заблуждения: древний монарх искренне верит, что его величие заключено в нём самом, является самой его сущностью. От этой веры в истину природного величия происходит и глубина самообмана: любовь / нелюбовь дочерей, верность / измена слуг. Выходя из замкнутости королевских покоев в пространство естественное, природное, Лир окунается в полноту действительности, безжалостно развевающей его иллюзии.

Степь, погруженная в хаос, обнаруживает антиномичную природу британского короля, показывая разность происходящих с ним изменений. С одной стороны, именно здесь происходит прозрение героя: к нему приходит осознание предательства дочерей и истинности собственного положения – теперь он униженный и

оскорбленный изгнанник. Лира (как Гамлета) охватывает рефлексия – открытая, громкая, всепоглощающая. Сокрушаясь над своим несчастьем, он обращается в риторическом восклицании-вопросе к бушующей стихии: «Чего шадить меня? Огонь и ветер, / И гром, и дождь не дочери мои! / В жестокости я вас не укоряю: / Я царства вам не отдавал при жизни, / Детьми моими вас не называл» [5, с. 107]. Лир призывает силы природы к тотальному разрушительному действию: «Злись, ветер! Дуй, пока не лопнуть щёки! / Вы, хляби вод, стремитесь ураганом, / Залейте башни, флюгера на башнях!» [5, с. 108]. В самом центре хаоса он противопоставляет себя буйству стихии, прямо связывает степную бурю с личной катастрофой. Метафорическая насыщенность речи-обращения Лира способствует тому, что события, захватывающие его жизнь, принимают поистине космические масштабы.

Прозрение Лира связано и с возможностью взглянуть на тяжелую долю всех «бедных, нагих несчастливцев» [5, с. 111], проявить к ним искренность сострадания. В этом акте сочувствия и схождения до страдания другого личная драма гордого властителя тесно переплетается с несчастьем общечеловеческим, включается в него как неотъемлемая часть от целого.

Однако после ясного осознания Лиром своей трагедии к нему приходит забвение. Повстречавшись в степи с нищим безумцем Томом, он уподобляет себя этому естественному человеку – «Смотри на него хорошенько! На нем нет ни кожи от зверя, ни шерсти от овцы, ни шелку от червя. А, мы трое не люди – мы подделаны! Вот человек, как он есть, бедное голое, двуногое животное!» [5, с. 113]. Срывая собственные одеяния, король сходит с ума, отрываясь на время от действительного мира.

Речи героев, сопровождающих Лира в степи, насыщены обозначениями объектов природного мира. Во-первых, акцентируется внимание на элементах разбушевавшейся стихии: гроза и гром, дождь и ливень, ветер и вихрь, ураган и буря, тучи, ночь. Это создает содержательную и динамическую картину. За счет введения сравнений с океаном, морем и небом происходит расширение степного пространства и уподобление его категории бесконечного. Плоскость земли активно взаимодействует с водной стихией («волны», «хляби вод», «залейте», «лей», «ливень»). Во-вторых, главные действующие лица используют в речи названия представителей животного и растительного мира. Король в своем горестном скитании по обътой бурей степи, по выражению Джентльмена (Придворного), превосходит волка, льва и медведя – эта сравнительная градация крупных хищников (в самом ярком варианте их воплощения) раскрывает стойкость и мужество героя, равно как и его упрямство, безрассудство, гнев.

С картиной степи, поглощенной бурей, значимо перекликается контрастное изображение этого топоса в лирической тональности. Будучи в состоянии безумия, Лир бродит по полю-лугу и собирает сорные травы, громко напевая при этом. Из собранных растений король сплетает себе венок, который становится для него

новой короной, полностью противоположной прошлому символу власти из драгоценного металла.

Особую значимость приобретают названия цветов, включенных в головной убор героя (каждый из русских переводчиков трагедии «Король Лир» перевел их по-разному) – лопух, болиголов, крапива, кукушкин цвет (burdocks, hemlock, nettles, cuckoo-flowers). Прежде всего, это полевые (степные) растения, которые обладают лекарственными свойствами. Примечательно, что два из них одновременно имеют также и противоположный признак. Во-первых, болиголов (hemlock) содержит в большом количестве ядовитые вещества, представляющие смертельную опасность для человека [15, с. 179]. По легенде, именно из болиголова был приготовлен яд, который пришлось принять Сократу. Во-вторых, ядовитой оказывается и крапива (nettles), вызывая у человека при прикосновении чувствительные ожоги.

Венок короля, с одной стороны, является знаком смирения и исцеления, поскольку после пробуждения к Лиру вновь возвращается рассудок, и он, ощущая полноту своей вины перед Корделией, просит у нее прощения. С другой стороны, неоднозначность и противоположность в характеристике отдельных растений подчеркивает неотменность трагического развития действия – за пробуждением ото сна и возвращением разума вскоре последуют новые страдания и смерть в момент наивысшего напряжения.

Со «степным материалом» трагедии «Король Лир» и его значением Тургенев, безусловно, был хорошо знаком. Во многом на основе шекспировской образности он в своей повести 1870 г. моделирует природное пространство, выявляющее противоречивую сущность главного героя.

Если в трагедии английского драматурга дворец и степь вступают в отношения со- и противопоставления, то подобное сочетание противоположностей в повести Тургенева оформлено между усадьбой Харлова и окружающим ее степным пространством. Свое поместье герой называет державой и властвует в нем подобно монарху. Он выказывает чрезвычайную гордость за свое хозяйство перед рассказчиком, с особым самодовольством показывая ему гумно, сад, усадьбу и внутреннее убранство собственной комнаты. Поместье Харлова – это королевство, в котором заключен абсолют его силы и власти. Как и в ситуации с Лиром, герой Тургенева здесь окружен лживой неправдой и подлостью, которые он воспринимает как должное к себе уважение. Попадая в пространство степи, он также испытывает крушение своих иллюзий – перед Харловым предстает истинное положение вещей.

Воздействие бурной степи на тургеневского героя по-шекспировски амбивалентно. Харлов, погруженный в тяжелые раздумья, без движения сидит на голой земле: в нем борются попранная гордость, сомнения в правильности принятого решения и неизвестность дальнейшего действия. Но если Лир Шекспира весь гнев негодования выговаривает и проговаривает, обращаясь к стихии, то герой повести выражает себя пока

только в акте одинокого безмолвия. Изменяется и внешний облик Харлова: растрепанный, одетый в грязное рубище он предстает в состоянии полубезумном. Это отмечает автор-рассказчик, пытавшийся с ним заговорить, но получивший в ответ лишь угрозу, в звучании своем похожую на стон и рев: «Убью!» [12; 8, с. 203]. Герой подобен дикому зверю – свирепый, оскалившийся, но в то же время он и горько плачущий: «Слезинка за слезинкой катилась с его ресниц по щекам... а лицо приняло выражение совсем свирепое...» [12; 8, с. 203].

Находясь в пространстве бушующей природы, герой превращается в страшное лесное существо (рассказчик сравнивает его то с медведем, то с мастодонтом), движения и речь переходят в повадки и рев свирепого хищника. Как и в пьесе Шекспира, здесь актуализируются погодные явления дождя и ветра, которые физически и психологически воздействуют на главного героя. Харлов уподобляется неведомому чудовищу, вылезшему из недр самой земли: «покрытое грязью, растрепанное, растерзанное, мокрое – мокрое до того, что пар поднимался кругом, и вода струйками бежала по полу, – стояло на коленях, грузно колыхаясь и как бы замирая...» [12; 8, с. 205]. Он сливается с природным хаосом и становится одним из его субъектов.

Именно это ужасное состояние первоначально приводит Мартына Петровича к мысли о смирении: он решает не искать восстановления отцовского права и подчиниться, не отвергая возможности простить своих дочерей («Коли нужно, – промолвил он, – я ведь и простить могу!») [12; 8, с. 289]. Однако в акте проявления отцовского гнева и мести – яростного бунта Харлов отвергает всепрощение, выражая нежелание мириться с несправедливостью положения. Отстаивая свое человеческое достоинство, «степной Лир» столь же величествен, что и шекспировский король в бушующей степи Британии. Величие (достоинство) и наказание (низведение), контрастно соединяясь друг с другом в моменты нахождения героя в степном пространстве, обнажают его трагедию, что оказывается в полной мере адекватно ситуации Шекспира.

Важным в повести Тургенева является присутствие в степи (поле) младшей дочери Харлова, которая поет старинную народную песню и собирает цветы. Во-первых, текст песни усиливает драматизм судьбы «степного Лира», предвещая скорый трагический исход. Заклинательная форма песни и присутствие в ней обращения за разрушительной помощью к природной стихии параллельны тем проклятиям, которые во время бури произносит герой Шекспира. Во-вторых, из собранных цветов – синих васильков – дочь Харлова свивает себе венок. Это, очевидно, отсылает к цветочному венку британского короля. Но если в трагедии Шекспира он символизирует преображение героя и одновременно неоконченность его трагедии, то здесь – это знак сладострастия и лжи, корысти и злого умысла. «Горький мед» полевых цветов (василек является медоносом) указывает на дуализм образа Евлампии, соединяющей черты Гонерильи и Корделии.

Если обратиться к этимологии слова «василек», то выяснится, что эта лексема восходит к «василиску» [14, с. 135], то есть в семантику образности дочери Мартына Петровича входит мифологический чудовищный змей, наделенный способностью убивать не только ядом, но также взглядом и дыханием. Фольклорно-мифологическая символика смерти соединяется с шекспировской (мотив убийственного взгляда василиска у Шекспира явлен в хрониках «Генрих VI» (части 2 и 3), «Ричард III», Генрих IV (часть 1), «Генрих V», трагедиях «Цимбелин» и «Ромео и Джульетта», поэме «Лукреция», драме «Зимняя сказка»). Помимо этого латинское наименование цветка – «*sentaurea cyanus*» и исходное греческое – «*χρῖανος*» прямо отсылают к названию химического вещества – цианистого калия, сильнейшего неорганического яда. В результате образ дочери Харлова оказывается глубоко пронизан симво-

ликой смерти (отцеубийства).

Таким образом, Тургенев, уже в начале своего творческого пути разрабатывая художественное пространство степи в лиро-эпической тональности, совершенно очевидно наследует традицию Н.В. Гоголя. Однако в 1860-х гг. писатель идет по пути наполнения этого тописа трагическим содержанием (что позже будет ярко проявлено в зрелой прозе А.П. Чехова). Ярким примером произошедшей художественной перестановки явилась повесть «Степной Король Лир». Создавая произведение по художественной канве трагедии Шекспира, писатель организует особое степное пространство, главной спецификой которого является амбивалентная сущность содержания. Как и в пьесе английского драматурга, антиномия степи призвана выявить противоречивую сущность образа главного героя.

Библиографический список

1. Биологический энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1986. 831 с.
2. Заборова Р.Б. Тургенев и его дядя Н.Н. Тургенев // Тургеневский сборник: Материалы к Полн. собр. соч. и писем И.С. Тургенева. Т. 3. Л.: Наука, 1967. С. 221-234.
3. Камянов В.И. Время против безвременья: Чехов и современность. М.: Советский писатель, 1989. 384 с.
4. Король Лир. Трагедия в пяти действиях В. Шекспира / пер. С.А. Юрьева // Русская мысль. 1882. № 6-9.
5. Король Лир. Трагедия в пяти действиях Шекспира / пер. А.В. Дружинина. СПб., 1857. 176 с.
6. Лотман Л.М. Примечание к повести «Степной король Лир» // Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем в 30 т. Сочинения в 12 т. Т. 8. М.: Наука, 1981. С. 476-494.
7. Лотман Ю.М. Проблема художественного пространства в прозе Гоголя // Лотман Ю.М. Избранные статьи в 3-х тт. Т. 1. Таллинн: Александра, 1992. С. 413-448.
8. Морозов М.М. О Шекспире // Морозов М.М. Избранное. М.: Искусство, 1979. С. 20-464.
9. Разумова Н.Е. Образы «бесконечного» у Тургенева // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2003. № 1 (33). С. 5-9.
10. Трубачёв О.Н. Из славяно-иранских лексических отношений // Этимология. 1965. Материалы и исследования по индоевропейским и другим языкам. М.: Наука, 1967. С. 3-82.
11. Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем: в 30-и т. Письма в 18 тт. М.: Наука, 1982- издание продолжается.
12. Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем в 30 т. Сочинения в 12 тт. М.: Наука, 1978-1986.
13. Фёдоров Ф.П. Степное пространство в русской литературе // Город, усадьба, дом в литературе: сб. науч. статей. Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2004. С. 6-19.
14. Черных П.Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка: В 2 тт. Т. 1. М.: Русский язык, 1999. 624 с.
15. Энциклопедический словарь лекарственных, эфирномасличных и ядовитых растений / ред.-сост. Г.С. Оголевец. М.: Сельхозгиз, 1951. 200 с.
16. Chambers Dictionary of Etymology. New York: Chambers, 2005. 1284 p.
17. Oxford Dictionary of English. Oxford: Oxford University Press, 2005. 2088 p.
18. Shakespeare W.A. *Midsummer Night's Dream* // Shakespeare W. The complete works / ed. by W. Clark, W. Wright. New York: Grosset & Dunlap Publishers, S.a. P. 196-220.
19. The encyclopaedia Britannica: a dictionary of arts, sciences, literature and general information. Vol. 13. New York, 1910. 960 p.

References

1. Encyclopaedic Dictionary of Biology. Moscow: Soviet Encyclopedia, 1986. 831 p.
2. Zaborova R.B. Turgenev and His Uncle N.N. Turgenev // Turgenev Collection: Materials of Complete Works and Letters of I.S. Turgenev. Vol. 3. Leningrad: Nauka, 1967. Pp. 221-234.
3. Kamyaynov V.I. Time vs. Hard Times: Chekhov and Modern Age. Moscow: Soviet Writer, 1989. 384 p.
4. King Lear. A Tragedy in Five Acts by W. Shakespeare / Translated by S.A. Yuryev // Russkaya Mysl. 1882. № 6-9.
5. King Lear. A Tragedy in Five Acts by W. Shakespeare / Translated by A.V. Druzhinin. Saint Petersburg, 1857. 176 p.
6. Lotman L.M. Notes to «A Lear of the Steppes» Tale // I.S. Turgenev. Complete Works and Letters in 30 Volumes. Writings in 12 Volumes. Vol. 8. Moscow: Nauka, 1981. Pp. 476-494.
7. Lotman Y.M. The Issue of Artistic Space in Gogol's Prose // Lotman Y.M. Selected papers in 3 Volumes. V. 1. Tallinn: Alexandra, 1992. P. 413-448.
8. Morozov M.M. On Shakespeare // Morozov M.M. Selected. Moscow: Iskusstvo, 1979. Pp. 20-464.
9. Razumova N.E. Imageries of «Infinitude» in Turgenev Works // Vestnik of Tomsk State Pedagogical University. 2003. № 1 (33). Pp. 5-9.
10. Trubachev O.N. From Slavic-Iranian Lexical Contacts // Etymology. 1965. Materials and Researches on Indo-European and Other

Languages. Moscow: Nauka, 1967. Pp. 3-82.

11. *Turgenev I.S.* Complete Works and Letters in 30 Volumes. Letters in 18 Volumes. Moscow: Nauka, 1982 – publication continues.
 12. *Turgenev I.S.* Complete Works and Letters in 30 Volumes. Writings in 12 Volumes. Moscow: Nauka, 1978-1986.
 13. *Fedorov F.P.* Steppe Space in Russian Literature // Town, Homestead, Home in Literature: Collection of Scientific Papers. Orenburg: Orenburg State Pedagogical University Publishing House, 2004. Pp. 6-19.
 14. *Chernykh P.Ya.* A Historical and Etymological Dictionary of Modern Russian Language: in 2 Volumes. V. 1. Moscow: Russkiy Yazyk, 1999. 624 p.
 15. Encyclopaedic Dictionary of Medicinal, Perfumery and Poisonous Plants / Editorial Board G.S. Ogolevets. Moscow: Selhokhozgiz, 1951. 200 p.
 16. Chambers Dictionary of Etymology. New York: Chambers, 2005. 1284 p.
 17. Oxford Dictionary of English. Oxford: Oxford University Press, 2005. 2088 p.
 18. *Shakespeare W.A.* Midsummer Night's Dream // Shakespeare W. The complete works / ed. by W. Clark, W. Wright. New York: Grosset & Dunlap Publishers, S.a. P. 196-220.
 19. The encyclopaedia Britannica: a dictionary of arts, sciences, literature and general information. Vol. 13. New York, 1910. 960 p.
-

ГУЛЫГА О.А.

кандидат филологических наук, старший научный сотрудник сектора романских языков, ФБГУН Институт языкознания РАН, Москва
E-mail: ogulyga@yandex.ru

GULYGA O.A.

Candidate of Philology, Senior researcher, Romance Languages Department, Institute of Linguistics of the Russian Academy of Sciences, Moscow
E-mail: ogulyga@yandex.ru

**ТОЖДЕСТВО, ПОДОБИЕ И СТАТУС АКТИВИРОВАННОСТИ
(МЕСТОИМЕННЫЕ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫЕ MÊME И ТОТ ЖЕ ФРАНЦУЗСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)**

IDENTITY, SIMILARITY AND ACTIVATION STATE (ADJECTIVES MÊME AND TOT ZHE IN FRENCH AND RUSSIAN)

В статье показана взаимосвязь разных элементов внутренней стороны лексем MÊME/ТОТ ЖЕ. Хотя их вклад в формирование внешнеситуативного плана высказывания невелик, они передают референциальные и эвиденциальные значения, а также участвуют в построении информационной структуры.

Ключевые слова: лексическая семантика, референция, тождество, подобие, адмиратив, статуса активации.

The article deals with various content properties of the adjectives MÊME and TOT ZHE in French and Russian. Although they hardly contribute to the denotative meaning of sentences, they convey referential and evidential meanings. Also, they develop some aspects of the information structure.

Keywords: semantics, reference, identity, similarity, evidential meaning, activation state.

Задачей данной статьи является показать, что, хотя фр. лексема *même* ‘тот же самый’ представлена во всех словарях как полисемичная с точки зрения лексической семантики, она может быть признана элементом с единой функцией в терминах информационной структуры, см. [4], [5], [9]. Ниже мы рассматриваем внутреннюю сторону французского местоименного прилагательного *MÊME* и включающих его словосочетаний и соответствующего ему русского *ТОТ ЖЕ* в его ударном и безударном варианте и включающие его словосочетания. Мы постараемся показать, что эти элементы передают логические понятия тождества и подобия, см. также [2], обеспечивают связность текста в качестве анафорических, а также выступают как операторы коррекции (термин А.Е. Кибрика [4, с. 320] информационных ожиданий адресата.

Французское местоименное прилагательное *MÊME* – русское ударное ! *ТОТ ЖЕ* служат для выражения тождества. Этимологически французская лексема *MÊME* возводится к форме возвратной частицы в народной латыни **metipsimus* ‘(я) сам’, превосходной степени от **metipse*, происходящего от латинского *egometipse*, ‘я сам’.

С точки зрения категориальной принадлежности французская лексема *même* является омонимичной, она может быть либо местоименным прилагательным, либо наречием (часть речи называется *adverbe* во французских грамматиках и словарях, но фактически представляет собой частицу или дискурсивное слово), либо частью составного рефлексива, например, *On ne peut pas laisser un enfant de moins de 10 ans être livré à lui-même* [TR]. Нельзя оставлять ребёнка младше 10 лет предо-

ставленным самому себе. Французское *même* в качестве прилагательного выражает и тождество (тот же самый, идентичный X), и подобие (такой же, одинаковый X) в их различных вариантах. Как любое прилагательное, оно согласуется со своим определяемым. В единственном числе благодаря конечному непроизносимому *e* на письме имеются внешне идентичные формы для обоих грамматических родов. В устной речи они также идентичны, материальным показателем согласования служит артикль.

1. Подобие: *Elles portent le même chapeau* [EL] На них одинаковые шапки (букв. ‘одинаковая шапка’ м.ед. Во французском языке предпочтительно формально ед. число в значении дистрибутивного множественного).

2. Подобие: *Paul et Jean ont le même nez* [EL] У Поля и Жана одинаковые носы (ед. число в значении дистрибутивного множественного).

3. Тождество идеальных/абстрактных элементов: *Elle avait la même beauté, le même charme...* [EL] Она обладала той же (ж.ед.) красотой, тем же (м.ед) обаянием... *Les mêmes causes produisent les mêmes effets* [EL] Одни и те же причины приводят к одним и тем же последствиям.

4. Тождество материальных элементов: *Marguerite* шурилась на яркое солнце, вспоминала свой сегодняшний сон, вспоминала, как ровно год, день в день и час в час, на этой же самой скамье она сидела рядом с ним.

Clignant des yeux à la lumière éclatante du soleil, Marguerite songeait à son rêve et se rappelait que l'an dernier exactement, jour pour jour et heure pour heure, elle était assise sur ce même banc, à côté de lui. (М.А. Булгаков. Мастер и Маргарита. НКРЯ). Согласование *même* с

определяемым мн. числа выражено только в письменной речи, в устной речи согласование выражается артиклем. Французское *même* может выражать не только материальное или же абстрактное тождество, как в примерах (3) и (4), но и подобие, ср. (1) и (2).

Тождество и подобие – это смыслы, находящиеся в дополнительном распределении: тождественными могут быть только обозначения или проявления, выводимые к одной и той же материальной или идеальной субстанции, тогда как подобными, обладающими общими признаками, могут быть только разные субстанции. В русском одним из средств для выражения тождества является местоименное прилагательное ТОТ ЖЕ, для подобия употребляются другие лексемы и словосочетания (одинаковый, похожий, такой же, как). ТОТ ЖЕ может употребляться для выражения подобия только при словах определенных семантических групп.

В литературе выделяют два типа тождества – номинативное и денотативное [1, с. 292]. Номинативное тождество, или сообщение о разных языковых обозначениях одного и того же материального объекта, выражается преимущественно предложениями тождества, например, Савл это Павел. Назначение предложений номинативного тождества – это расширение знаний об именах, добавление ещё одного языкового обозначения к уже ранее известному имени одного и того же предмета или лица. Новые имена связаны с рассмотрением одного предмета в рамках разных сфер или миров:

5. Венера – это то же, что Афродита (язык, культура).

6. Ну да, это пантера, можно назвать и леопардом. Это одно и то же. (В. Запашный, Риск. Борьба. Любовь. НКРЯ); Кумин – это то же самое, что тмин (названия, взятые из разных языков).

7. Я должен тебе объяснить, что здешние бумажные деньги носят тройное название: «Dollar», «Пезес» и «национал», а это одно и то же... (П.Л. Гершензон. Письма сыновьям. НКРЯ) (разные источники названия).

8. Кстати, вы ведь уже понимаете, что А-Рамаси и Рим – это одно и то же, потому что «костяк согласных» здесь РМ (конечно, пришлось ещё отбросить С в А-Рамас, но поскольку тождество Самары и Рима всё равно уже очевидно, то неужели нельзя пренебречь одной буквой? (А.А. Зализняк, Лингвистика по А.Т. Фоменко. НКРЯ).

Номинативное тождество представлено и для слов с близкими или выводимыми друг из друга смыслами:

9. В огромном дубовом зале пылал камин, стоял стол с яствами, едой и пищей (или это одно и то же)? (А. Слаповский. 100 лет спустя. Письма нерожденному сыну. НКРЯ).

10. Вот два понятия: полуживой и полумертвый. Это одно и то же? (Е. и В. Гордеевы, Не все мы умрем. НКРЯ).

Мы начнём с употребления лексемы ТОТ ЖЕ и её французского аналога *MÊME* в предложениях денотативного тождества. Наш материал включает французские и русские предложения с этими лексемами, в которых присутствуют две и более ситуации P(X1),

Q(X2), R(X3)... , включающие X_i -- манифестации, или проявления, или ситуативные инстанции одного референта. Само отождествление состоит в том, чтобы утверждать, что разные ситуативные проявления восходят к одному объекту действительности, или объекту в его целостности. В языке неединственность проявлений в разных ситуациях отражена множественностью референтов или сложными предложениями с кореферентностью актантов. Здесь возможны несколько случаев.

А. Две и более ситуации происходят в разные моменты времени. При поверхностно-синтаксическом оформлении они могут быть выражены с помощью сложноподчиненного предложения с относительным придаточным, отражаясь в главной и подчиненной предикации. В русском языке соотносительными словами являются ТОТ ЖЕ, КОТОРЫЙ: Р (ТОТ ЖЕ X1) КОТОРЫЙ Q (X2), во французском это Р (LE MÊME X1) QUE Q (X2). Отождествление состоит в утверждении, что X1 и X2 являются ситуативными манифестациями материально одного и того же референта.

11. On suspectait ces mêmes témoins quel'on avaient crus déposant contre eux Подозревали тех же свидетелей, которые выступали ранее на стороне обвинения. (G. Flaubert, Madame Bovary. НКРЯ).

Ситуация P(X1) -- люди подозревали свидетелей1; ситуация Q(X2) -- свидетели2 выступали на стороне обвинения, утверждение: свидетели1 и свидетели2 материально тождественны. Лексема ТОТ ЖЕ/МÊME в качестве прилагательного становится определением к имени-вершине релятивизации *témoins1* в главной предикации. Мишень релятивизации, соответствующая актанту *témoins2* в придаточном выражена союзным словом КОТОРЫЙ/QUE/LEQUEL.

Б. Две ситуации происходят в один и тот же момент времени, и множества их актантов или сирконстантов пересекаются. Две ситуации выражены одной предикацией без анафоры, в русском здесь вместо Р(ТОТ ЖЕ САМЫЙ X) КОТОРЫЙ Q(X) находим P1-P_i (ОДИН И ТОТ ЖЕ X), во французском Р(LE MÊME X):

12. Quand ils furent arrivés au milieu du boulevard, ils s'assirent, à la même minute, sur le même banc. Оказавшись посреди бульвара, они сели в одну и ту же минуту на одну и ту же скамейку (G. Flaubert, Madame Bovary. НКРЯ).

В. Один и тот же предмет в виде своих ситуативных манифестаций участвует в серии ситуаций в последовательные моменты времени. Если предмет не меняется на протяжении значительного периода, т.е. в разные моменты времени его свойства остаются неизменными, сохраняется и тождество (в ситуациях проявляются манифестации одного материального объекта), и подобие разных временных срезов данного объекта, это способствует появлению дополнительного признака 'монотонность, утомительное однообразие'. Распределенным во времени ситуациям в языковом выражении не соответствуют отдельные предикации, они свёрнуты тем или иным способом, на чём мы сейчас не будем останавливаться:

13. La monotonie du bureau leur devenait odieuse. Continuellement le grattoiret la sandaraque, le même encrifer, les mêmes plumes et les mêmes camarades (G. Flaubert, *Madame Bovary*. НКРЯ). Однообразие конторы сделалось для них нестерпимым. Постоянно одна только скоблilка и сандарак (смола для выравнивания бумаги), те же чернильницы и те же сослуживцы. Монотонным, однообразным может быть фон, как в приведенном примере (13), но могут быть и однообразные действия на меняющемся фоне, ср. (14):

14. Tout le long de l'année du matin jusqu'au soir, par la pluie, par le soleil, on voyait l'éternel banneau avec le même homme et le même cheval, gravir, monter et remonter la petite colline (G. Flaubert, *Madame Bovary*. НКРЯ) Весь год с утра до вечера, в дождь, в жару всё та же повозка, с тем же возницей и тою же лошадей ползла вверх, вниз и снова вверх по склону холма.

С точки зрения референции отождествляемых существностей различаются а) абстрактный индивид, он же объект в его целостности. Говорящий осведомлён и о внешних признаках, и о сущностных свойствах индивида; б) участник ситуации как манифестация/инстанция абстрактного индивида. Говорящему доступны обычно внешние, наблюдаемые свойства индивида; в) ситуативная инстанция объекта. Говорящему известно об участии объекта в том или ином положении дел. Установление тождества и состоит в соотношении одних инстанций с другими, или инстанций с абстрактным индивидом [7, с. 153-163].

С точки зрения когнитивного усилия, необходимо для правильного соотношения манифестаций объекта можно говорить о тривиальном и нетривиальном тождестве. При тривиальном тождестве когнитивное усилие невелико, а установление факта тождества – это просто констатация, которая не вызывает дополнительной эмоциональной реакции:

15. Ils ont vu la même petite fille qui donnait à boire aux moissonneuses quand ils étaient venus la première fois. Они увидели ту же девочку, которая наливали воды жницам, когда они приходили в первый раз. (G. Flaubert, *Madame Bovary*. НКРЯ).

16. Chez un même individu, le sommeil se modifie au cours de la vie, depuis l'enfance à la vieillesse inpassant par l'adolescence. У одного и того же человека сон изменяется в течение жизни, с детства, в продолжение молодости и зрелости и до старости) (ifspb.com, Le site de l'Institut Français à Saint-Petersbourg, НКРЯ).

Однако, во многих случаях правильная идентификация, т.е. адекватное возведение разных символов, знаков, имен или разных чувственно воспринимаемых проявлений к одному абстрактному индивиду, требует существенного когнитивного усилия. Это связано с логической ситуацией тождества, лишённое подобия. Результат идентификации вопреки сходству часто бывает неожиданным для говорящего и/или слушающего и вызывает эмоциональную реакцию. Элемент неожиданности, непредсказуемости в дальнейшем будет являться ключевым для толкования идентифицирующей и

других функций элемента même. С этим смыслом ассоциируется категория адмиратива, или, что то же самое, миратива, ср. «Адмиратив: говорящий удивлен тем, что маловероятный факт F имеет/имел место» [6, с. 198] от себя добавим, что неожиданность наличия маловероятного факта часто важна и для говорящего, и для слушающего. Адаптируя данное определение к утверждениям о денотативном тождестве, мы предлагаем следующее: «Говорящий и/или адресат не ожидали, что участники разных ситуаций окажутся инстанциями одного и того же абстрактного индивида». Полученное знание контрастирует с предыдущим состоянием незнания. В русском и французском языках адмиратива как категории нет, но его смысл может включаться в план содержания отдельных языковых единиц.

Как говорит Н.Д. Арутюнова [1, с. 285], «ложные идентификации создают такое множество разнообразных жизненных положений, что не случайно «коллизия неузнавания» является одной из важных составляющих сюжетосложения. В этом можно убедиться хотя бы по тому, что названный прием присутствует почти во всех повестях Пушкина, ср. *Дубровский* и *Дефорж*, *Лиза* и *Акулина*, *вожатый* и *Пугачев*, *неизвестная дама* и *Екатерина II*, *враг Сильвио* и *сосед рассказчика* в «*Выстреле*». От себя добавим, что помимо отдельных сюжетов существует целый жанр – детектив, в рамках которого дано преступление, и требуется отождествить совершившее его действующее лицо (ситуативную манифестацию) с неким абстрактным индивидом. Английское название детективного жанра в литературе и кино – whodunit, например, a whodunit story ‘детективный рассказ’, что по форме представляет собой стяжение вопросительного предложения Whodidit/Whohasdoneit? Данное предложение хорошо отражает задачу идентификации: it – уже известная заданная ситуация с определенными, но никому не известными участниками, who – неизвестный человек, ответственный за совершение преступления it, которого нужно найти. Другими словами, нужно соотнести абстрактный индивид в его целостности с его проявлениями в ситуации преступления.

В следующей строфе из «Евгения Онегина» мы видим поражающую воображение множественную идентификацию и сопровождаемую сильной эмоцией реакцию говорящего – совмещение индивида в его целостности, и наблюдаемой манифестации, и ситуативной манифестации:

17. Ужель та самая Татьяна, / Которой он наедине, / В начале нашего романа, / В глухой, далекой стороне, / В благом пылу нравоученья, / Читал когда-то наставленья, / Та, от которой он хранит / Письмо, где сердце говорит, / Где всё наруже, всё на воле, / Та девочка... иль это сон?... / Та девочка, которой он / Пренебрегал в смиренной доле, / Ужели с ним сейчас была / Так равнодушна, так смела? (А.С. Пушкин, *Евгений Онегин*, 8, XX). Est-ce bien cette même Tatiana à laquelle, dans une contrée lointaine, nous l'avons vu donner une leçon de morale? Est-ce vraiment celle qui a écrit la lettre où s'est dévoilé un cœur

d'enfant ? Est-ce bien cette petite fille; ou plutôt n'est-ce pas un rêve?... Celle qu'avec tant de flegmeildédaigna jadis, peut-elle être devenue, dans ce court espace de temps, si indifférente et si forte? (<http://wikisource.fr/EugeneOnegin/texteentier>).

Приведем ещё примеры нетривиального тождества из двух языков:

18. Хотя до нас дошло несколько фотографий Якова Блюмкина, человек, изображенный на них, столь разнolik, что утверждать, будто это одно и то же лицо, довольно трудно (С. Вареев, Яков Блюмкин – легенда ОГПУ. НКРЯ).

В случае, когда речь идёт о наблюдаемых инстанциях, совмещаемых с ситуативными инстанциями в прошлом, русскому ТОТ ЖЕ САМЫЙ, КОТОРЫЙ/ЧТО в качестве переводного эквивалента может соответствовать личный глагол восприятия/узнавания. В примере (19) это глагол reconnaître 'узнавать':

19. Тут у самого выхода на Бронную со скамейки навстречу редактору поднялся в точности тот самый гражданин, что тогда при свете солнца вылепился из жирного зноя À ce moment, d'un banc situé près de la sortie de la rue Bronnaïa, quelqu'un se leva et vint à la rencontre du rédacteur en chef. Et celui-ci reconnut (букв. и тот узнал гражданина, который) le citoyen qui, cet après-midi, en plein soleil, s'était modelé dans l'épaisseur torride (М.А. Булгаков. Мастер и Маргарита. НКРЯ).

В данном примере наблюдаемая инстанция: некто поднялся со скамейки навстречу; предшествующая инстанция: ранее материализовался из зноя; тождество состоит в том, что две инстанции возводятся к одному индивиду, мысленное действие возведения обозначена глаголом reconnaître 'узнавать'. Соответствие русскому местоименному прилагательному французского личного глагола подтверждает сравнительно-типологическое наблюдение В.Г. Гака [3, с. 230] о большей роли личностной перспективы, т.е. сравнительно большего присутствия наблюдателя, говорящего, думающего, чувствующего субъекта во французском предложении по сравнению с русским.

Примеры (20) и (21) представляют собой случай яркого нетривиального тождества с адмиративным компонентом, когда ситуативные манифестации одного и того же индивида обладают противоречивыми свойствами:

20. Quels sont ces filous faisant leur coup derrière la gloire? Quelques philosophes...affirment que ce sont précisément ceux-là qui ont fait la gloire. Ce sont les mêmes... il n'y a pas de rechange, ceux qui sont debout pillent ceux qui sont à terre. Le héros du jour est le vampire de la nuit. Кто эти мерзавцы, которые на волне победы творят свои тёмные дела? Философы утверждают, что это те же самые, кто и добыл победу. Это те же самые, и никто другой; оставшиеся в живых грабят погибших. Днём герои, ночью вампиры. (V. Hugo. Les Misérables. НКРЯ).

21. Отец ...покаялся наперёд, что он (Остап) не увидит Запорожья вовеки, если не научится в академии всем наукам. Любопытно, что это говорил тот же самый Тарас Бульба, который бранил всю ученость и совето-

вал...детям вовсе не заниматься ею (Н.В. Гоголь, Тарас Бульба. НКРЯ).

В. В одно и то же время.

ОДИН И ТОТ ЖЕ в составе выражений со значением времени (в одно то же время, в один тот же день и т.п.) в одних случаях передает прямой тривиальный смысл без адмиративного компонента: события или процессы X и Y приблизительно одновременны, см. примеры (22), (23), (24). В (23) русскому один и тот же соответствует фр. наречие simultanément 'одновременно':

22. Tout ce qu'il savait de ces deux personnages, c'est qu'ils avaient été nommés par le roi, l'un à son évêché, l'autre à son benefice, le même jour, le 27 avril 1785. Вcё, что он знал об этих двух людях, было то, что они были назначены королём один епископом, другой викарием, в один и тот же день, 27 апреля 1785г.

23. Вот вы этак все на меня!.. – Ну, ну, поди, поди! – в одно и то же время закричали друг на друга Обломов и Захар. Vous mettez toujours tout sur mon dos! – Bon, bon, va! va! Crièrent simultanément l'un à l'autre Oblomov et Zakhar [И.А. Гончаров, Обломов. НКРЯ].

24. À la même époque, il était rédacteur de la «Gazette des Beaux-Arts» et professeur d'histoire de l'art à l'École Normale Supérieure de Sèvres. В одно и то же время он был редактором газеты «Газет де бозар» и преподавателем истории искусств в Эколь Нормаль города Севра. [www.ifspsb.com. Сайт Французского института в Санкт-Петербурге. НКРЯ].

В примере (25) говорится уже не просто о соположенности событий во времени, а о необычном совпадении событий, что даже отмечено в явном виде, как ремарка (rapprochement singulier – удивительное совпадение во времени), т.е. присутствует значение адмиратива:

25. Mais l'affaiblissement des Anglais paraissait irrémédiable. L'hémorragie de cette armée était horrible. Kempt, à l'aile gauche, réclamait du renfort. – Il n'y en a pas, répondait Wellington, qu'il se fasse tuer! – Presque à la même minute, rapprochement singulier qui peint l'épuisement des deux armées, Ney demandait de l'infanterie à Napoléon, et Napoléon s'écriait: De l'infanterie! Où veut-il que j'en prenne? Но ослабление англичан казалось необратимым. Армия истекала кровью. Кемпт, на левом фланге, требовал подкрепления. – Подкрепления не будет, -- отвечал Веллингтон, приказывая стоять насмерть! – Почти в ту же минуту – удивительное совпадение во времени, подтверждающее истощение обеих армий – Ней потребовал ещё пехоты у Наполеона, но Наполеон закричал: Пехоты?! Где ж мне её взять? (V. Hugo. Les Misérables. НКРЯ).

Кроме сочетаний 'ТОТ ЖЕ + обозначение времени' со смыслом простого соположения, или даже совпадения событий во времени существуют более идиоматичные словосочетания, совпадающие с ними по форме. Такие выражения являются анафорическими (У имеет место в то же время, что X), характеризуются одновременным присутствием двух ситуаций и содержат адмиративный компонент. Они означают 'У (более позднее

событие) неожиданно быстро, сразу же, без промедления, без промежутка следует во времени за X (более ранним событием)’:

26. Рыбки, собака, пианино появлялись едва ли не в тот же день, когда девочка о них заговаривала Poissons, chien, piano, étaient apparus presque le jour même où elle en avait parlé (Людмила Улицкая, Любочка. НКРЯ).

27. Батюшка за ворот приподнял его с кровати, вытолкнул из дверей, и в тот же день прогнал со двора, к неопианной радости Савельича Mon père le souleva parle collet de son habit, le jeta hors de la chambre et le chassa le même jour, à la joie inexprimable de Savéliitch. (А.С. Пушкин. Капитанская дочка. НКРЯ).

Беспредложное устаревшее выражение тот же час, которому в современном русском соответствует тотчас, сохраняет в своем значении только компонент ‘неожиданно быстро, сразу же, без промедления’. Наречие тотчас, по внутренней форме аналогичное сейчас, в отличие от него не является дейктическим. Также, оно не является анафорическим и не содержит смысла указательности. В приводимых ниже примерах видно, что его переводные эквиваленты не повторяют его внутреннюю форму, в отличие от многих других выражений с !ТОТ ЖЕ. В (28) и (29) эквивалентом ТОТ ЖЕ ЧАС служат tout de suite, aussitôt и sur-le-champ:

28. Приходя домой, он садился тот же час за стол, хлебал наскоро свои щи и ел кусок говядины с луком, вовсе не замечая их вкуса... Rentrant chez lui, ils'installait tout de suite à table, lampait à la hâte sa soupe aux choux et avalait un peu de viande avec un oignon...// De retour à la maison, il se mettait aussitôt à table, mangeait rapidement sa soupe aux choux et un morceau de viande aux oignons... [Н.В. Гоголь, Шинель. НКРЯ].

29. Но его уже заметили, приняли с криком, и все пошли тот же час в переднюю и вновь осмотрели его шинель. Mais on l'avait déjà remarqué, on l'accueillit par des grands cris, et tout le monde ressortit tout de suite dans le vestibule pour admirer son manteau. // Mais on l'avait déjà remarqué, on l'accueillit avec des cris, et tous se rendirent sur-le-champ dans l'entrée pour examiner de nouveau son manteau [Н.В. Гоголь, Шинель. НКРЯ].

Словосочетания с адмиративным компонентом создают идеальный фон для денотативно противопоставленных событий. Тот факт, что контрастные события соположены во времени, придает контрасту большую яркость. Кроме того, в других контекстах, где идея соположенности или совпадения во времени отходит на задний план, русское в то же время, и французское en même temps представляют собой уже отдельную идиоматичную словарную единицу – противительный союз, специально предназначенный для оформления контраста между двумя событиями, процессами или свойствами:

30. И лицо её беспрестанно менялось, играло тоже: оно выражало, почти в одно и то же время, насмешливость, задумчивость и страстность Son visage changeant trahissait presque en même temps l'ironie, la reverie et la passion (И.С. Тургенев. Первая любовь. НКРЯ).

31. Сознание героя дано как другое, чужое сознание, но в то же время оно не опредмечивается, не закрывается, не становится простым объектом авторского сознания. La conscience du héros est présentée comme une conscience autre, étrangère, mais en même temps elle n'est pas réifiée, ni fermée sur elle-même, elle ne devient pas simple objet de la conscience de l'auteur (М. М. Бахтин, Проблемы поэтики Достоевского. НКРЯ).

32. Он радуется, и в то же время ему стыдно своей радости... Il est radieux, et en même temps il a honte de sa joie. (А.П. Чехов. Скучная история. НКРЯ).

Г. Безударное ^ТОТ ЖЕ/СЕ МÊМЕ как оператор повышения степени активированности референта.

Представление о безударном ^ТОТ ЖЕ можно сформировать, рассмотрев пример (33) (на данном этапе мы ограничимся русским материалом):

33. Ты зря думаешь, что твой шкаф на лестнице никому не мешает. Тебя могут оштрафовать пожарные, соседи будут жаловаться, ^та же уборщица будет недовольна.

Очевидно, что выражение ^та же является здесь безударным, в отличие от ударного !та же со значением тождества двух ситуативных манифестаций одного референта, ср. (34):

34. Оказалось, что в банке работает !та же уборщица, что и в расположенном рядом ресторане.

При объяснении функции безударного ^ТОТ ЖЕ в (33) мы руководствуемся принципом разбора лексемы САМ, предложенным в рамках системно-когнитивного подхода А.Е. Кибриком [4, с. 320-331]. Что касается соответствия единиц рус. САМ/ фр. МÊМЕ, специфика которых тесно связана с материалом настоящей статьи, мы рассмотрим его в последующих публикациях.

Согласно концепции А.Е. Кибрика, «САМ относится к таким языковым единицам, которые непосредственно не участвуют в построении денотативного смысла высказывания. Их предназначение – облегчить адресату речи правильное согласование смысла текущего высказывания с активированными в момент речи знаниями и, по мере необходимости, перестройку активированных знаний в соответствии с содержанием текущего высказывания. САМ используется в тех контекстах, когда необходимо скорректировать ошибочные ожидания, активированные в сознании адресата. Таким образом, эту лексему можно считать одним из операторов коррекции ожиданий адресата» [4, с. 320].

Приведём пример анализа А.Е. Кибриком одного из пяти базовых значений оператора САМ [4, с. 321]:

«Сам контрастивное: Министр !! САМ поехал на переговоры.

Гипотеза говорящего об информационных ожиданиях адресата: ‘Х входит в число потенциальных кандидатов на роль участника ситуации Р, но является среди них наименее правдоподобным’. Инструкция адресату о коррекции информационных ожиданий: ‘Именно Х и только Х является участником события Р». По аналогии с трактовкой лексемы САМ мы предлагаем следующее объяснение безударного ^ТОТ ЖЕ Х:

Гипотеза говорящего об информационных ожиданиях адресата: 'Адресат не учитывает X, X не входит в число потенциальных кандидатов на роль участника ситуации P'.

Инструкция адресату о коррекции информационных ожиданий: 'При отсутствии адмиративного компонента: X является участником P'; 'При наличии адмиративного компонента: X неожиданно для адресата является участником P'.

Далее, следует принимать во внимание, что X, который не учитывает адресат и который говорящий кодирует как ^ТОТ ЖЕ X, не может быть каким угодно. Исходно, до его введения в поле зрения адресата, его статус активации (activationstate) должен быть полуактивным (semi-active), или, что то же самое, доступным (accessible) [8, с. 22].

В соответствии с представлением об информационной структуре высказывания, имеется три статуса активации [8, с. 22], [9, с. 93-105]: 1. Активный референт, в момент речи находится в фокусе внимания говорящих. 2. Полуактивный, он же доступный референт, находится на периферии сознания говорящих в момент речи, относится к фоновым сущностям. 3. Неактивный референт, находится в долговременной памяти говорящих, не включен ни в фокусный, ни в фоновый сегмент.

Наличие полуактивных референтов по У. Чейфу [8, с. 29] может быть результатом деактивации ранее активных референтов, расположенных в ближайшем левом контексте и ещё не вытесненных из оперативной памяти говорящих. Второй источник полуактивных референтов – это референты, связанные по фрейму с активированной в текущем высказывании ситуацией, и этот вид полуактивности важен для наших дальнейших рассуждений по поводу безударного ^ТОТ ЖЕ/СЕ МÊМЕ. К данным двум видам полуактивности К. Ламбрехт добавляет третий – референт, присутствующий во внешнем, внетекстовом мире на глазах у говорящих, о котором они могут не говорить, но могут в любой момент и заговорить, применяя типичное для полуактивных референтов кодирование [9, с. 99].

Фреймом называют систему логически взаимосвязанных предметов и понятий, такую что при введении в поле зрения одного из них, все остальные тоже оказываются доступными для активации. Например, фрейм «корабль» активизирует такие представления, как типы кораблей, виды водоёмов, части корабля (палуба, мачта, винт, рубка, штурвал...), люди на корабле, типовые ситуации (выйти в море, плыть, терпеть бедствие, пристать, стоять на якоре, ...), культурные концепты (корабль-призрак, корабль пустыни, корабль надежды, корабельные крысы...) и т.п.

Теперь можно вернуться к примеру (33). Безударное ^ТОТ ЖЕ корректирует представление адресата о том, что его шкаф никому не мешает, придавая активный статус референтам, связанным с фреймом шкаф на лестнице. Референт уборщица до введения его в рассмотрение имела полуактивный статус, т.к. логически связан по фрейму с лестницей (в значении 'лестничная клетка'),

так же, как пожарные и соседи. Выражение ^та же уборщица переводит этот референт в статус активного.

Связь по фрейму может быть более или менее ожидаемая, тесная. В (33) выстраивается шкала полуактивных референтов: наименее ожидаемы на лестнице пожарные, они редко приходят с проверкой. Соседи и уборщица, возможно, с этой точки зрения равносильны: соседи регулярно проходят в свою квартиру, уборщица здесь регулярно моет пол. Оператор ^ТОТ ЖЕ сопровождает более ожидаемый, можно сказать, исходно более активный из полуактивных референт. При сравнении (33), (35а) и (35б) видна разница между более естественными (33), (35а) и менее естественными (35б) вариантами:

35. а. Ты зря думаешь, что твой шкаф на лестнице никому не мешает. Тебя могут оштрафовать пожарные, уборщица будет недовольна, ^те же соседи будут жаловаться.

35. б. ?Ты зря думаешь, что твой шкаф на лестнице никому не мешает. Соседи будут жаловаться, уборщица будет недовольна, ^те же пожарные могут оштрафовать.

Связь по фрейму может быть универсальной, как в приведенных примерах (33), (35 а), (35 б), а может быть ситуативной:

Предложение (35в) ... ^тем же велосипедистам будет неудобно – может быть уместно, только если говорящий и адресат обладают общим знанием о том, что на этаже живут велосипедисты, и шкаф помешает им вывозить на лестницу велосипеды. Велосипедисты с фреймом 'лестница' не связаны, и без общего знания о ситуации действительности данный актанта будет полностью неактивным.

^ТОТ ЖЕ X применяется в речевых актах АРГУМЕНТ, т.к. активация до тех пор полуактивных референтов производится не просто так, а с целью усиленного воздействия на адресата, часто в ходе полемики. В частности, в приводимых ниже примерах употребления безударного ^ТОТ ЖЕ/СЕ МÊМЕ прослеживается полемическая составляющая. Отметим, что признак безударности характеризует только русскую лексику.

36. Что делать собираются? Походят, покричат... И тот же Немцов... Навальный... пишут в твиттере, что поехали на каникулы на Мальдивы или в Таиланд. Любуются Парижем. Представьте себе, что Ленин в семнадцатом году поехал после очередной демонстрации в Италию или покататься на лыжах в Альпах. Qu'ont-ils l'intention de faire? Ils marchent dans les rues, ils gueulent un bon coup... Et ce même Nemtsov, ce même Navalny racontent sur Twitter qu'ils sont partis en vacances aux Maldives ou en Thaïlande. Qu'ils sont en train d'admirer Paris... Vous imaginez Lénine, en 1917, se rendant en Italie ou allant faire du ski dans les Alpes après une manifestation...? (С.А. Алексеевич. Время секунд-хэнд. НКРЯ).

В (36) Немцов и Навальный связаны с фреймом 'митинг', их участие в ситуации P 'поездка на курорт' неожиданно. Мы видим перевод из полуактивного состояния в активное с дополнительным смыслом 'адмиратив'. Кроме того, в (36) представлен акт аргументации.

Тезисом является мнение о том, что оппозиционное движение, возглавляемое Навальным, лишено серьезно-го содержания. Аргументу – ‘Немцов, Навальный ездят по курортам’ – придаёт особую силу то, что в качестве примера выбраны главные фигуры фрейма, от которых менее всего ожидается, что они в ключевой момент оставят движение без руководства.

37. Вода часто создаёт физиономию города. Немыслимо представить себе Ленинград без набережных, мостов, каналов. Попробуйте тот же Сидней отодвинуть от залива (Д.А. Гранин. Месяц вверх ногами. НКРЯ).

В (37) Сидней и Ленинград оба связаны с фреймом ‘город у воды’, можно было бы сказать ...тот же Ленинград, ...тот же Сидней. Контекст здесь полемический.

38. J'eussoin de vou snommer, par un contraire choix,
Des gouverneurs que Rome honorait de sa voix ;
Je fus sourde à la brigue, et crus la renommée ;
J'appelai de l'exil, je tirai de l'armée,
Et ce même Sénèque, et ce même Burrhus,
Qui depuis... Rome alors es timait leursvertus

Тебе ж в наставники, напротив, я дала
Людей, которых Рим хвалил за их дела.
Пронырство лъстивое меня не обольщало,
Из ссылки, из когорт я лучших возвращала,
И Бурр с Сенекою, что, не жалея сил,
Чернят меня... Но Рим высоко их ценил (Жан Расин. Британик. НКРЯ)

В русском переводе примера (38) опущены местоименные прилагательные *сeтeмe* оригинала, что нарушает связность текста, т.к. Бурр и Сенека оказываются не принадлежащими к ранее введенным в рассмотрение фреймам. В оригинале говорится буквально: «И тот же Сенека, и тот же Бурр...», что указывает на то, что именно эти люди связаны с ранее упомянутыми фреймами, были ценимы в Риме, были освобождены от ссылки и военной службы. В предшествующем контексте перечисляются свойства и ситуации, с которыми Сенека и Бурр ассоциировались до того, как стали наставниками Британика. Справа от *сeтeмe* данные участники ситуации, переведенные в статус активных с помощью *сeтeмe*, неожиданно оказываются неблагодарными по отношению к той, что освободила их.

Источники и принятые сокращения

EL – Littré E. Dictionnaire de la langue française (1872-1877) // <http://artflx.uchicago.edu/> (electronic resource) (accessed: 10.09.2017).
TR – Le Trésor de la langue française informatisé // <http://atilf.atilf.fr/> (electronic resource) (accessed: 10.09.2017).

Библиографический список

1. Арутюнова Н.Д. Предложение и его смысл. М.: Наука, 1976.
2. Гулыга О.А. Особенности употребления прилагательного *même*. // Функциональная семантика: пропозициональные структуры и модальность. М.: Институт языкознания, 1988. С. 96-104.
3. Гак В.Г. Русский язык в сопоставлении с французским. М.: Русский язык, 1975.
4. Кибрик А.Е. Константы и переменные языка. М.: Алетейя, 2003.
5. Кибрик А.Е. Когнитивный подход к языку. // Язык и мысль. Современная когнитивная лингвистика. М.: Языки славянской культуры, 2015, с. 29-60.
6. Мельчук И.А. Курс общей морфологии. Т. II. Москва – Вена: Языки русской культуры, 1998.
7. Падучева Е.В. Предложения тождества: семантика и коммуникативная структура. // Язык и логическая теория. М.: Центральный совет философских семинаров при Президиуме АН СССР, 1987, с. 153-163.
8. Chafe Wallace. Cognitive constraint on information flow. // Tomlin, Russel (ed.). Coherence and grounding in discourse. Typological Studies in Language, vol. XI. Amsterdam: John Benjamins, 1987.
9. Lambrecht Knud. Information Structure and Sentence Form. New York: Cambridge University Press, 1998.

References

1. Arutyunova N.D. Sentence and meaning. Moscow: Nauka, 1976.
2. Gulyga O.A. The use of French *même*. // Functional semantics: propositional structures and modality. Moscow: Institute of Linguistics, 1986, pp. 96-104.
3. Gak V.G. Russian compared to French. Moscow: Russian Language, 1975.
4. Kibrik A.E. Constants and variables of language. Moscow: Aleteya, 2003.
5. Kibrik A.E. Cognitive approach to language. // Language and thought. Contemporary Cognitive Linguistics. Moscow: Languages of Slavic Culture, 2015, pp. 29-60.
6. Mel'čuk Igor A. Course of General Morphology. Vol. II, Moscow – Vienna, 1998.
7. Paducheva E.V. Sentences of Identification: Semantics and Communicative Structure// Language and Logic Theory. Moscow: Academy of Sciences, 1987, pp. 153-163.
8. Chafe Wallace. Cognitive constraint on information flow.// Tomlin, Russel (ed.). Coherence and grounding in discourse. Typological Studies in Language, vol. XI. Amsterdam: John Benjamins, 1987.
9. Lambrecht Knud. Information Structure and Sentence Form. New York: Cambridge University Press, 1998.

УДК 811.161.1'367

UDC 811.161.1'367

ДРУЖИНИНА С.И.

доктор филологических наук, профессор кафедры речевых и педагогических технологий, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: svetlana_druzh1@mail.ru

DRUZHININA S.I.

Doctor of Philology, Professor of the Department of Speech and Pedagogical Technologies, Orel State University
E-mail: svetlana_druzh1@mail.ru

К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ С ОБСТОЯТЕЛЬСТВАМИ СРАВНЕНИЯ

TO THE QUESTION OF THE FEATURES OF THE SENTENCES WITH THE CIRCUMSTANCE OF COMPARISON

Статья посвящена анализу простых предложений с обстоятельствами сравнения. Рассматриваются структурно-семантические группы данных конструкций, определяются их синтаксические характеристики и количественные показатели, устанавливается переходный морфологический статус маркера сравнения.

Ключевые слова: простое предложение, обстоятельство сравнения, маркер сравнения, синтаксическая функция.

The article is devoted to the analysis of simple sentences with the circumstances of comparison. The structural and semantic groups of these constructions are considered, their syntactic characteristics and quantitative indicators are determined, the transitional morphological status of the comparison marker is established.

Keywords: simple sentence, circumstance of comparison, comparison marker, syntactic function.

Известно, что сравнение как одна из форм мыслительной деятельности находит свою реализацию на различных уровнях языка, но особо интересны для исследователей сравнительные структуры, функционирующие на уровне синтаксиса. Предложения с грамматическими показателями сравнения (маркерами) образуют отдельное функционально-семантическое поле, в центре которого находятся сложноподчинённые предложения (далее – СПП), а на периферии – простые предложения (далее – ПП). ПП с маркерами сравнения тоже представляют собой отдельное поле. Каждое ПП имеет только одну предикативную основу, а компаративные компоненты (части предложения, которые включают в себя маркер сравнения) являются членами предложения, выполняющими функцию составного именного сказуемого, обстоятельств образа действия, степени, синкретичную функцию сказуемого и обстоятельства образа действия.

Ядро данного поля – ПП с членами предложения, являющимися частью составного именного сказуемого: ... Глаза огромные, голубые; волосы как золото (А. Куприн); Даже веселый снег, вчера еще так хрустевший, вдруг почернел и мякнет, стал как толченые орехи, халва-халвой, совсем его развезло на площади (И. Шмелев). Семантика сравнения в ядерных ПП выражена наиболее обобщенно, средствами выражения предикативности здесь служат порядок слов, интонация, глагол-связка.

На периферии располагаются многие ПП, в частности, конструкции с компаративными компонентами, называемыми обстоятельствами сравнения. Данный тер-

мин использовали В.В. Бабайцева [1, с. 529], Ф.В. Даутия [2, с. 11] и другие исследователи. Обстоятельства сравнения – члены предложения, которые выражены существительными в именительном падеже (иногда – с зависимыми словами) и способны заменяться другими обстоятельствами – существительными в творительном падеже (творительным сравнения) или наречиями. На возможность такой трансформации указывали многие языковеды: Н.Т. Мальшакова [4, с. 17], Л.А. Киселева [3, с. 138-139], М.Ф. Палевская [5, с. 113], Н.А. Широкова [8, с. 18], Е.В. Скворецкая [7, с. 142], Д.Э. Розенталь [6, с. 291] и др.

Одним из условий замены компаративного компонента творительным сравнения или наречием является указание на постоянный, вневременной признак предмета. Чаще всего этот признак подразумевается в сравнениях устойчивого характера: *Вместо ответа запорожец ослабил поводья, понагнул вперед, гикнул и как молния исчез из глаз удивленной толпы* (М. Загоскин); *Он каждый день в доме, поёт, как соловей* (М. Жукова); *Он царствовал в Оренбурге, а ныне бежит, как заяц* (В. Шишков); *Дюжый, дьявол! Ломит [работает], как медведь* (В. Короленко); *Восемь лет такой бык работает, работает, как вол, извините за каламбур, потом поступает в нагул на мясо* (А. Рыбаков); *Вы весь напряжены, возбуждены, натянуты, как струна* (Ю. Бондарев) (ср.: *исчез молнией; поёт соловьём; бежит зайцем; ломит по-медвежьи; работает по-воловы; натянуты струной*).

В компаративных компонентах, состоящих из свободно употребляемых слов, признак, на который они

указывают, тоже носит постоянный характер: *Где войска его, подобные туче нагнанных ветрами черных облаков? Рассыпались, как дождь* (А. Шишков); *Когда дым рассеялся, на земле лежала лошадь и возле неё Бэла; а Казбич, бросив ружьё, по кустарникам, точно кошка, карабкался на утёс...* (М. Лермонтов); *По степи, посвистывая, бежали или, как столбики, стояли у своих нор суслики...* (А. Серафимович); *Мне показалось, что Кукушкин хихикает и лъстит мне недаром: уж не надеется ли он, что я, как лакей, буду болтать всюду по чужим лакейским и кухням..?* (А. Чехов); *Любовь была, как не быть, да другая, ранешняя, она куски, как побирушка, не собирала* (В. Распутин); ... *Тысячелетия мелькнули, как дни, и вот теперь только началось главное* (Г. Бакланов) (ср.: *рассыпались дождем; кошкой карабкался; столбиками стояли; буду болтать по-лакейски; побирушкой не собирала; мелькнули днями*).

Творительным падежом обычно заменяются компаративные компоненты, состоящие из одной словоформы – существительного в именительном падеже. В случае распространения ее зависимыми словами сравнительное значение усиливается, а замена творительным сравнения становится чаще всего невозможной, например: *Чтение сокращает мне долгие, как зимняя ночь, часы разлуки* (А. Бестужев-Марлинский); *Грудь их высоко подымались, работали, как кузнечные мехи* (С. Скиталец). Такие структуры тяготеют к СПП в большей степени, обстоятельств сравнения в них нет.

Но некоторые конструкции с обстоятельствами сравнения, состоящими из существительного в именительном падеже с зависимыми от него прилагательными, все же могут заменяться предложениями с творительным сравнения. Эти обстоятельства тоже указывают на вневременной признак предмета: ... *Я давала ему хлеб, сахар, соль; брала тихонько овес у кучера и насыпала в ясли; гладила его, ласкала, говорила с ним, как будто он мог понимать меня, и наконец достигла того, что неприступный конь ходил за мною, как кроткая овечка* (Н. Дурова) (ср.: *Неприступный конь ходил за мною кроткой овечкой*); *Вот-вот сзади, словно большая гора, поднялся высокий вал над кормой...* (К. Станюкович) (ср.: *Вот-вот сзади большой горой поднялся высокий вал над кормой*); ... *Она [мама], как разъяренная тигрица, мечется по комнате и рвёт в клочья твой дневник, обманутая, как ей кажется, в своих лучших чувствах* (А. Лиханов) (ср.: *Она разъяренной тигрицей мечется по комнате и рвет в клочья твой дневник...*).

Так как творительный сравнения и некоторые наречия, которыми можно заменить компаративные компоненты, являются разновидностями обстоятельств образа действия, обстоятельства, заменяемые ими, тоже чаще всего выполняют эту же функцию. К этой структурно-семантической группе относится большая часть конструкций с компаративными компонентами, распространяющими предикаты – глаголы с семантикой движения, перемещения в пространстве, активного действия (или полупредикативные обороты с таким же значением): *Вне себя от радости, побежала я к свое-*

му Алкиду и как птица взлетела на седло (Н. Дурова) (ср.: *взлетела птицей*); *Правда, что он плавает как рыба, а день был не слишком холоден для зимнего* (Е. Растопчина) (*плавает по-рыбы*); *Частобайный унженский говор сыплется как горох* (И. Касаткин) (*сыплется горохом*); *Высокие сосны проходили перед глазами, как привидения, белые, холодные и как-то не оставлявшие впечатления в памяти...* (В. Короленко) (*проходили перед глазами привидениями*); *Что же видела она в отце, безусловно, солидном и приятном мужчине, но способном...*, *умыываясь, фыркать, как лошадь?* (Л. Бородин) (*способном фыркать по-лошадиному*); *Анна Михайловна всегда шла, как танк, к своей цели, но дочь далеко не всегда так покорно следовала за ней* (Ю. Нагибин) (*шла танком*).

В предложениях другой структурно-семантической группы компаративные компоненты выполняют функцию обстоятельства степени качества. Они связаны с составным именным сказуемым или с определениями, выраженными прилагательными или причастиями. Такие обстоятельства, если они состоят только из одной словоформы – существительного в именительном падеже, способны заменяться наречиями: ... *Они [итальянцы] были страстны, как женщины, они были одарены всеми достоинствами и пороками женскими* (В. Кюхельбекер) (ср.: *очень страстны, по-женски страстны*); *Луна, полная и свежая, как дева, только что достигшая периода своей физической образованности, выказывала на голубом небе округлённые, роскошные формы свои...* (И. Лажечников) (ср.: *очень полная и свежая; по-девичьи полная и свежая*); *Худой, кривой, длиннорукий и сильный, как обезьяна...*, *он стал страшен* (И. Бунин) (ср.: *очень худой, кривой, длиннорукий и сильный; по-обезьяньи худой, кривой, длиннорукий и сильный*); ... *Крупной дрожью дрожал сидевший на грязном полу пойнтер, пятнистый, как лягушка, с печальными глазами* (И. Бунин) (ср.: *очень пятнистый; по-лягушачьи пятнистый*); *Вы же видите, какая она худенькая, как девочка, только глаза одни* (Ю. Бондарев) (ср.: *очень худенькая, по-девичьи худенькая*); *Киюшка выглянула из-за сверкающего, как золото, самовара...* (В. Белов) (*сильно сверкающего; сверкающего золотом*).

Выделяются также ПП, компаративные компоненты которых являются обстоятельствами степени проявления состояния, так как конкретизируют предикаты (глаголы) или обстоятельства (деепричастия) с этим значением: *Вскоре после рокового для Лизы вторника Бржмित्रжицкий наслаждался, как демон, успехом своей мистификации* (А. Вельтман) (ср.: *очень наслаждался; демонически наслаждался*); ... *Удары каждый день увеличивались, так что к субботе ладони мои распухли, как подушки* (В. Нарезный) (ср.: *очень распухли; распухли подушками*); ... *Выпятив зоб, как гусыня, вошла рослая белая женщина лет сорока пяти, с большим ртом и двухэтажным подбородком* (Н. Лесков) (ср.: *сильно выпятив; по-гусиному выпятив*); *Шкоты натянулись, как нитки, а парус, обтягивая мачту, дрожал от странного напряжения, купаясь в обдававших*

его брызгах (А. Серафимович) (ср.: *сильно натянулись; натянулись нитками*); *Ребята-казахи радовались, как дети, и такой одежке...* (В. Астафьев) (ср.: *очень радовались; по-детски радовались*); *Я зацетила-то [икры] из банки, попробовала – ничего, во рту тает, как масло, только рыбой отдаёт* (П. Проскурин) (*сильно тает; тает маслом*).

В структурах с компаративными компонентами, имеющими сравнительную семантику и выполняющими функции обстоятельств образа действия или степени, наиболее продуктивным является грамматический показатель метафорического сравнения **как** (= *словно* и др.). Слова **как**, **словно**, **точно** и др., используемые в рассматриваемых конструкциях, квалифицируются нами как маркеры сравнения, примерно одинаково сочетающие в себе признаки сравнительного союза и модально-сравнительной частицы: с одной стороны, обстоятельства сравнения ещё не утратили связи с придаточными частями СПП, сравнительное значение проявляется достаточно ярко, значит, в слове сохраняются свойства союза, а с другой стороны, синтаксическая замена обстоятельств творительным сравнения или наречием, приобретение конструкцией субъективного модального оценочного значения (выражения восхищения, удивления, сожаления и др.) свидетельствуют о

приобретении этими маркерами признаков частиц.

Предложения с обстоятельствами, способными заменяться творительным сравнением или наречиями, отличаются стабильным употреблением: на протяжении 180 лет (в период с 20-30-х годов XIX века до конца XX столетия) их частотность осталась почти на прежнем уровне. В ходе анализа структурно-семантических разновидностей ПП с обстоятельствами сравнения выяснилось, что конструкции с обстоятельствами образа действия к концу XX века увеличили свою частотность лишь в 1,1 раза, продуктивность конструкций с обстоятельствами степени качества за 180 лет уменьшилась в 1,1 раза, количество ПП с обстоятельствами степени проявления состояния возросло в 1,3 раза.

Устойчивость многих обстоятельств сравнения повлияла на факультативность постановки запятых, в некоторых конструкциях, выбранных нами из русских прозаических произведений XIX – XX веков, запятые уже отсутствуют (см. выше примеры из прозы М. Загоскина, Н. Дуровой, Е. Растопчиной, И. Касаткина). Однако следует сказать, что данный вопрос связан с изменением пунктуационных норм русского языка и требует тщательной доработки учёными-русистами и преподавателями.

Библиографический список

1. *Бабайцева В.В.* Явления переходности в грамматике русского языка. М., 2000. 640 с.
2. *Даутия Ф.В.* Сравнительные конструкции, переходные между сложными и простыми предложениями, с показателем сравнения *как*: автореф. дис... канд. филол. наук. М., 1997. 16 с.
3. *Киселева Л.А.* Конструкции со сравнительными союзами – члены простого предложения // Уч. зап. ЛГУ. № 277: Исследования по грамматике языка. II. Л., 1959. С. 129-140.
4. *Мальшакова Н.Т.* Сравнительные обороты с *как* // Русский язык в школе, 1953. № 6. С. 16-18.
5. *Палевская М.Ф.* Синонимы в русском языке. М., 1964. 128 с.
6. *Розенталь Д.Э.* Русский язык: для школьников старших классов и поступающих в вузы. М., 1996. 368 с.
7. *Скворецкая Е.В.* О некоторых чертах синтаксической природы образного сравнения в составе простого предложения (на материале русского литературного языка второй половины XVIII века) // Уч. зап. РГПИ. Т. 98: Вопросы русского языкознания. Рязань, 1971. С. 136-144.
8. *Широкова Н.А.* Синтаксические конструкции, вводимые сравнительными союзами, в составе простого и сложного предложения (в современном русском языке и в плане истории языка): автореф. дис. ... д. филол. н. Саратов, 1968. 42 с.

References

1. *Babaytseva V.V.* The phenomena of transitivity in the grammar of the Russian language. Moscow, 2000. 640 p.
2. *Dautia F.V.* Comparative constructions, transitive between complex and simple sentences, with the comparison index *kak*. Author's abstract of the dissertation for the degree of candidate in Philology. Moscow, 1997. 16 p.
3. *Kiseleva L.A.* Constructions with comparative unions are members of a simple sentence // Scientific notes of the LSU. № 277: Studies on the grammar of the language. II. L., 1959. Pp. 129-140.
4. *Malshakova N.T.* Comparative turns with *как* // Russian language at school, 1953. № 6. P. 16-18.
5. *Palevskaya M.F.* Synonyms in the Russian language. Moscow, 1964. 128 p.
6. *Rosenthal D.E.* Russian language: for high school students and enrolled in universities. Moscow, 1996. 368 p.
7. *Skvoretskaya E.V.* On some features of the syntactic nature of figurative comparison in the composition of a simple sentence (based on the Russian literary language of the second half of the 18th century) // Scientific notes of the RSPI. Vol. 98: Questions of Russian Linguistics. Ryazan, 1971. Pp. 136-144.
8. *Shirokova N.A.* Syntactic constructions introduced by comparative unions, as part of a simple and complex sentence (in modern Russian and in terms of the history of the language). Author's abstract of the dissertation for the degree of doctor in Philology. Saratov, 1968. 42 p.

ДРУЖИНИНА С.И.

доктор филологических наук, профессор кафедры речевых и педагогических технологий, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: svetlana_druzhi@mail.ru

DRUZHININA S.I.

Doctor of Philology, professor of the Department of Speech and Pedagogical Technologies, Orel State University
E-mail: svetlana_druzhi@mail.ru

О СЛОЖНОПОДЧИНЁННЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЯХ С СИНКРЕТИЧНОЙ СЕМАНТИКОЙ СРАВНЕНИЯ И ЦЕЛИ

ABOUT COMPLEX SENTENCES WITH SYNCRETIC SEMANTIC COMPARISON AND PURPOSE

В статье анализируются сложноподчинённые предложения с синкретичной сравнительно-противительной-целевой семантикой. Данные конструкции рассматриваются на школе переходности, позволяющей продемонстрировать их взаимопересечение и взаимовлияние. Определяются причины появления синкретизма в этих структурах, а также причины их продуктивности или непродуктивности.

Ключевые слова: сложноподчинённое предложение, синкретизм, сравнительно-противительные отношения, отвергнутая цель.

The article analyzes complex sentences with syncretic comparatively-adversely-purposeful semantics. These constructions are considered at the school of transitivity, which allows demonstrating their mutual intersection and mutual influence. The reasons for the appearance of syncretism in these structures, as well as the reasons for their productivity or unproductiveness, are determined.

Keywords: complex sentence, syncretism, comparatively-adversative relations, rejected purpose.

Сложноподчинённые предложения (далее – СПП) с семантикой сравнения, придаточные части которых вводятся союзами реальной модальности **чем** или **нежели**, делятся на дверазновидности: конструкции сравнительно-противительные и сравнительно-изъяснительные. В главном предложении сравнительно-изъяснительных СПП находится опорное слово, которое изъясняется, распространяется придаточным предложением, причём придаточное можно трансформировать в член предложения – дополнение: *Нет ничего неблагодарней [чего?], чем объяснять остроты...* (Ю. Нагибин) (ср.: *Нет ничего неблагодарней объяснения острот*). Сравнительно-противительные СПП имеют иную логико-грамматическую природу.

Семантика сравнительно-противительных отношений предполагает сопоставление фактов, один из которых отвергается, а второй предпочитается, что было отмечено Н.А. Широковой [9, с. 13], А.М. Слепцовой [6, с. 118], Л.А. Макаровой [5, с. 57], А.К. Федоровым [8, с. 199], В.Б. Евтюхиным [4, с. 84] и другими языковедами. Придаточное предложение таких СПП нельзя трансформировать во второстепенный член, наличие противительного значения же доказывается с помощью трансформации с противительно-сопоставительным союзом **а**: *Через три года учёбы в этом институте мне пришлось в голову, что проще и выгодней самому писать книги, чем заниматься классификацией чужих книг...* (Ф. Искандер) (ср.: *... Проще и выгодней самому писать книги, а не заниматься классификацией чужих книг*).

Необходимо сказать, что сравнительно-

противительная семантика этих СПП осложняется оттенком значения отвергнутой цели, что подтверждается трансформацией с целевым союзом **вместо того чтобы**: *Через три года учёбы в этом институте мне пришлось в голову, что проще и выгодней самому писать книги, вместо того чтобы заниматься классификацией чужих книг.*

В главных предложениях сравнительно-противительных СПП имеется компаратив (форма сравнительной степени наречия или прилагательного), с помощью которого признак одного действия соизмеряется с проявлением этого же признака в другом действии. Структурной особенностью сравнительно-противительных СПП является и то, что предикат придаточной части чаще всего бывает выражен инфинитивом, неопределённая форма глагола также может входить в структурную схему главного предложения конструкции. Например: *... Говорил, что лучше честно получать сто тридцать целковых, чем мучиться, надирать здоровье и унижаться перед нужными людьми* (Ю. Трифонов).

Реже встречаются сравнительно-противительные конструкции, в которых сказуемое придаточной части выражено инфинитивом в сочетании с личным глаголом или одиночным личным глаголом: *Я не следуя твоему правилу ненавижу мужчин, но не предаюсь слепому чувству и скорее сама обману, чем позволю себя обмануть* (А. Вельтман); *Через несколько дней Василиса заприслалась в отпуск – одна из её таинственных отлучек, о которых она скорее уведомляла, чем просила* (Л. Улицкая).

В русском языке есть также СПП с союзом (союзным сочетанием) **вместо того (,) чтобы (чтоб)**, актуализирующим семантику отвергнутой цели. При реализации данного значения в этих предложениях, как и в сравнительно-противительных конструкциях, одно действие отвергается ради утверждения другого, структурным элементом придаточного предложения является сказуемое, выраженное инфинитивом: *Эмилия знает, что тебе нравится – и ты, **вместо того, чтоб** сердиться, благодари, что я тебе сократил половину дороги...* (Н. Бестужев); *Купить, наконец, револьвер, чтобы покончить с собою, **вместо того чтобы** вести такую гнусную жизнь* (Н. Гарин-Михайловский); *Можно выбивать соперников **вместо того, чтобы** бить по воротам* (А. Геласимов).

Об СПП с семантикой отвергнутой цели писали А.Н. Гвоздев [2, с. 360], А.К. Федоров [7, с. 20], М.В. Глазунов [3, с. 84] и другие исследователи.

Сравнительно-противительное значение в таких структурах грамматически не выражено, однако его можно выявить с помощью трансформаций со сравнительным союзом **чем** и противительно-сопоставительным союзом **а**: ср.: *Эмилия знает, что тебе нравится – и ты, **чем** сердиться, благодари, что я тебе сократил половину дороги; Эмилия знает, что тебе нравится – и ты благодари, что я тебе сократил половину дороги, **а** не сердись; Купить, наконец, револьвер, чтобы покончить с собою, **чем** вести такую гнусную жизнь; Купить, наконец, револьвер, чтобы покончить с собою, **а** не вести такую гнусную жизнь; Можно выбивать соперников, **чем** бить по воротам; Можно выбивать соперников, **а** не бить по воротам.*

Рассмотрим сравнительно-противительные СПП и СПП с семантикой отвергнутой цели на шкале переходности. Данная шкала (ось **А – Аб – Аб – аБ – Б**), позволяющая показать различное соотношение свойств сопоставляемых явлений, описана В.В. Бабайцевой [1, с. 132-134]. Конечными точками шкалы переходности являются сравнительно-противительные СПП определённой структуры и ядерные СПП со значением цели (собственно целевые конструкции). В СПП, находящихся в звене **Аб**, преобладает семантика сравнения, в структурах звена **аБ** – отвергнутой цели, в конструкциях типа **АБ** соотношение значений сравнения и отвергнутой цели примерно одинаковое.

Шкала имеет следующий вид:

А – сравнение: *Я скорее умер бы, **чем** погубил тебя* (М. Жукова).

Аб – сравнение + отвергнутая цель: *Лучше быть бродягой и терпеть неудачи, **чем** всю жизнь быть мальчишкой, выполняющим чужие решения* (В. Аксёнов).

АБ – сравнение + отвергнутая цель: *К Белгородке!.. всё ему! а зачем!.. у него и без нас [вина] много! эх, молодцы, кабы **вместо того, чем** везти туда, мы его росли за здоровье родной земли!.. что бы вам моих казачков не попотчевать?* (М. Лермонтов).

аБ – отвергнутая цель + сравнение:

аБ₁ – *Вместо того, чтобы организовать в нашем*

дворе разумные настольные игры, викторины, кроссворды, предоставляют поле деятельности двум негодьям с магнитофоном (В. Аксёнов);

аБ₂ – *Гошка вдруг расстроился ни с того ни с сего, и ему, **вместо того чтобы** ехать в парк, сдать машину сменщику, захотелось вернуться обратно к пруду* (В. Токарева).

Б – цель: *Брели старый и малый, **чтобы** посмотреть невиданное зрелище* (Д. Мамин-Сибиряк).

В точке **А** располагаются сравнительно-противительные СПП, в которых семантический оттенок отвергнутой цели лишь намечается, так как трансформация их в СПП с союзным сочетанием **вместо того (,) чтобы** затруднена вследствие синкретизма в рамках объективной модальности. С одной стороны, в главном предложении в качестве сказуемого используется глагол в форме сослагательного наклонения, что говорит об объективной модальной семантике нереальности. С другой стороны, в этом СПП есть и яркое модальное значение реальности, поддерживающееся союзом реального сравнения **чем** и сказуемым придаточной части, выраженным глаголом в форме прошедшего времени совершенного вида.

Данная трансформация будет возможна, только если сказуемые главного и придаточного предложений преобразовать в инфинитивы, ср.: *Скорее надо умереть мне, **вместо того чтобы** погубить тебя.*

В точке **Б** находятся собственно целевые СПП, в которых нет никаких других семантических оттенков.

В звене **Аб**, располагаются СПП с ярко выраженным синкретичным значением сравнительно-противительным и отвергнутой цели. В составе предикатов придаточных предложений данных структур есть инфинитивы. В главных предложениях употребляются глаголы в форме инфинитива (пример 1), сослагательного наклонения (2), повелительного наклонения (3), настоящего времени (4), будущего времени (5). Все эти структуры можно легко трансформировать в СПП с союзом отвергнутой цели **вместо того, чтобы**: 1) *Несмотря на это, я всё же сообщу вам своё мнение по затронутому вопросу: легче выучить наизусть Гоголя, **чем** вырастить хотя бы одно дерево* (И. Грекова); 2) ***Чем** тревожить меня разными словами, вы бы лучше или танцевать* (А. Чехов); 3) ***Чем** о дурацкой луне говорить, о бабе подумай, на пасаку её свози к деду Терентью* (П. Проскурин); 4) *Да помилуйте, **чем** бы об Иване Матвеевиче жалеть, жалеют о крокодиле* (Ф. Достоевский); 5) ***Чем** к французинке ехать и беспокоить себя, удивим лучше Галактиона Павловича...* (Д. Мамин-Сибиряк) (ср.: ... *Легче выучить наизусть Гоголя, **вместо того чтобы** вырастить хотя бы одно дерево; **Вместо того чтобы** тревожить меня разными словами, вы бы лучше или танцевать* – и т.д.).

В СПП типа **аБ₁**, в которых превалирует значение отвергнутой цели, используются такие же формы сказуемых, как и в структурах звена **Аб**, но в конструкциях звена **аБ₁** употребляется союз или союзное сочетание **вместо того (,) чтобы**: *Вместо того чтоб дразнить*

судьбу, гоняясь за тиграми, лучше гонять русских (А. Бестужев-Марлинский); *Вообрази, вместо того чтобы снижать калории, они хвастаются их избытком* (В. Аксёнов).

Такие конструкции поддаются трансформации со сравнительным союзом **чем**, ср.: *Чем дразнить судьбу, гоняясь за тиграми, лучше гонять русских; Вообрази, чем снижать калории, они хвастаются их избытком.*

В звене AB_2 находятся структуры с ярким значением отвергнутой цели, в которых сказуемое (или часть сказуемого) главного предложения – глагол прошедшего времени совершенного вида, поддерживающий значение реальной модальности. Однако в этих СПП можно констатировать и наличие нереальной модальности, поскольку в состав союза **вместо того чтобы** входит частица **бы**. Взаимодействие модальной семантики реальности и нереальности создает при трансформации таких СПП в сравнительно-противительные некоторые трудности.

В промежуточном звене **АБ**, с примерно одинаково-

вым соотношением сем сравнения и отвергнутой цели, располагаются редко встречающиеся предложения с устаревшим союзным сочетанием **вместо того, чем**. Сравнительное значение здесь поддерживается наличием элемента **чем**, значение отвергнутой цели – элементом **вместо того**, который может входить и в состав союза **вместо того чтобы**.

В ходе наших наблюдений выяснилось, что сравнительно-противительные СПП теряют свою продуктивность: за период от начала XIX века до конца XX века их частотность снизилась в 2,9 раза. Причина этого заключается в более активном употреблении синонимичного сравнительному союзу **чем** целевого союза **вместо того чтобы**, который более четко выражает сопоставительно-противительные отношения.

Таким образом, синкретизм СПП со значением сравнения и цели зависит от семантики союзов или союзных сочетаний, морфолого-синтаксических свойств слов в главном и придаточном предложениях, от наличия и взаимовлияния значений объективной модальности.

Библиографический список

1. Бабайцева В.В. Явления переходности в грамматике русского языка. М., 2000. 640 с.
2. Гвоздев А.Н. Очерки по стилистике русского языка. М., 1965. 408 с.
3. Глазунов М.В. Изменения в семантике и структуре сложноподчиненных предложений целевого типа в русском языке художественной прозы с 20-30-х годов XIX века по 80-90-е годы XX века: дис. ... к. филол. н. Орёл, 2003. 185 с.
4. Евтюхин В.Б. Категория обусловленности. СПб., 1997. 200 с.
5. Макарова Л.А. О некоторых подходах к разграничению сложного и простого предложений, включающих сравнительную конструкцию // Проблемы педагогической лингвистики. Казань, 1989. С. 57-62.
6. Слепцова А.М. О типовых значениях конструкций с союзом *чем* (*чем* + инфинитив) // Уч. зап. КГПИ. Т. 2. Вып. 3: Краткие очерки по русскому языку. Курск, 1970. С. 116-120.
7. Федоров А.К. К вопросу об одночленности и двучленности сложноподчиненных предложений в русском языке // Структура, семантика и функционирование синтаксических единиц в русском языке. Орел, 1999. С. 7-29.
8. Фёдоров А.К. Трудные вопросы синтаксиса. М., 1972. 239 с.
9. Широкова Н.А. Синтаксические конструкции, вводимые сравнительными союзами, в составе простого и сложного предложения (в современном русском языке и в плане истории языка): автореф. дис. ... д. филол. н. Саратов, 1968. 42 с.

References

1. Babaytseva V.V. The phenomena of transitivity in the grammar of the Russian language. Moscow, 2000. 640 p.
2. Gvozdev A.N. Essays on the stylistics of the Russian language. Moscow, 1965. 408 p.
3. Glazunov M.V. Changes in the semantics and structure of complex sentences of the target type in the Russian language of artistic prose from the 20s-30s of the 19th century through the 80-90s of the 20th century: dissertation for the degree of candidate in Philology. Orel, 2003. 185 p.
4. Evtukhin V.B. Condition category. St. Petersburg, 1997. 200 p.
5. Makarova L.A. On some approaches to distinguishing between complex and simple sentences, including a comparative construction // Problems of Pedagogical Linguistics. Kazan, 1989. Pp. 57-62.
6. Sleptsova A.M. On the typical values of structures with a union *чем* (*чем* + infinitive) // Scientific notes of KSPI. Volume 2. Issue 3: Brief essays on the Russian language. Kursk, 1970. P. 116-120.
7. Fedorov A.K. On the question of the uniqueness and binomiality of complex sentences in the Russian language // Structure, semantics and functioning of syntactic units in the Russian language. Orel, 1999. Pp. 7-29.
8. Fedorov A.K. Difficult syntax issues. Moscow, 1972. 239 p.
9. Shirokova N.A. Syntactic constructions introduced by comparative unions, as part of a simple and complex sentence (in modern Russian and in terms of the history of the language). Author's abstract of the dissertation for the degree of doctor in Philology. Saratov, 1968. 42 p.

УДК 82.091 – 4 ТУРГЕНЕВ И.С.

UDC 82.091 – 4 TURGENEV I.S.

ИЛЮТОЧКИНА Н.В.

соискатель кафедры «История русской литературы XI-XIX вв.», Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: ilunata@yandex.ru

ILYUTOCHKINA N.V.

Competitor for the Department History of Russian literature
XI-XIX centuries, Orel State University
E-mail: ilunata@yandex.ru

**УСАДЬБА «СПАССКОЕ-ЛУТОВИНОВО» В КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОМ
ПРОСТРАНСТВЕ СРЕДИННОЙ РОССИИ XIX ВЕКА**

**ESTATE "SPASSKOE-LUTOVINOVO" IN THE CULTURAL AND HISTORICAL
SPACE OF MEDIAL RUSSIA OF THE XIX CENTURY**

В статье предпринимается попытка выявления типологических и индивидуальных своеобразных черт дворянской усадьбы «Спасское-Лутовиново» XIX века в контексте экономических, социальных, эстетических и других аспектов её существования. Особое внимание уделяется культуре повседневности дворянской усадьбы.

Ключевые слова: дворянская усадьба, историко-культурный феномен, пространство и время в усадьбе, игровая стихия, дом, сад, времяпрепровождение.

The article attempts to identify typological and individual peculiar features of the estate «Spasskoe-Lutovinovo» of the XIX century in the context of economic, social, aesthetic and other aspects of its existence. Particular attention is paid to the culture of the everyday life of a noble manor.

Keywords: aristocratic manor, historical and cultural phenomenon, space and time in the estate, play element, house, garden, pastime.

В преддверии 200-летнего юбилея И.С. Тургенева актуально обратиться к рассмотрению культурного феномена родового имения всемирно известного писателя – Спасское-Лутовиново. В дворянской усадьбе Мценского уезда Орловской губернии зарождался и рос талант одного из ярчайших представителей русской литературы. Спасскому-Лутовину суждено было стать местом создания целого ряда тургеневских произведений («Рудин», «Дворянское гнездо», «Фауст», «Накануне», «Отцы и дети», «Новь» и др.), а черты спасско-лутовиновской усадьбы получили отражение на страницах таких художественных творений писателя, как «Рудин», «Дворянское гнездо», «Новь», «Фауст», «Пунин и Бабурин» и других.

Но, помимо того, что Спасское явилось своеобразным прототипом литературных усадеб, оно на протяжении всего существования (с момента основания двоюродным дедом писателя И.И. Лутовиновым в начале XIX века до смерти И.С. Тургенева в 1883 г.) играло немаловажную роль в российской культурной жизни.

Неоценимый вклад в изучение и популяризацию тургеневской усадьбы внесли исследования М.В. Португалова, А.И. Понятовского, Б.В. Богданова, Н.М. Чернова. Благодаря им возникает яркий и неповторимый образ Спасского-Лутовиново.

Спасская усадьба явилась носителем как общих типологических черт русской дворянской усадьбы, так и индивидуальных специфических, что позволяет говорить о ее уникальности в культурно-историческом

пространстве России. Следует предположить, что изучение спасско-лутовиновской усадьбы как историко-культурного феномена настолько небезосновательно и плодотворно, насколько и трудоемко. Это обосновано тем, что в настоящее время накоплен обширный материал (архивный, краеведческий, литературный, мемуарный, художественный и т.д.), свидетельствующий о жизни в родовом гнезде И.С. Тургенева.

Не претендуя на полное освещение обозначенной темы, в рамках данной статьи попытаемся выявить как общие (типологические), так и индивидуальные своеобразные черты спасско-лутовиновской усадьбы XIX века¹, что будет способствовать определению ее особого места в русской культуре. В качестве объекта исследования выступает русская усадебная культура конца XVIII – XIX веков в контексте экономических, социальных, эстетических и других условий, в которых она существовала. Особое внимание уделяется культуре повседневности дворянской усадьбы, включающей в себя в качестве обязательных компонентов быт, представляющий материальный уровень, и нормы, ценности, верования, убеждения, идеи, принципы – духовный уровень [10]. Предметом исследования является усадебный комплекс Спасское-Лутовиново. Методологическую основу составляют работы В.Г. Щукина, Е.Е. Дмитриевой, О.Н. Купцовой.

Ученые, занимающиеся историей и культурой русской дворянской усадьбы, небезосновательно отмечают, что ее феномен складывается «в условиях европеизации

© Илюточкина Н.В.

© Ilyutchkina N.V.

отечественной культуры» [16]. Являвшаяся одним из основных типов поселения в России усадьба представляла собой «огражденное» владение, которое включало в себя жилые и хозяйственные постройки, сад, огород, что обеспечивало ей независимое существование в качестве отдельной экономической единицы.

Жалованная грамота дворянству 1785 года Екатерины II, или «Грамота на права, вольности и преимуществ благородного российского дворянства», освобождала дворян от обязательной службы. В результате этого после массового возвращения дворян в свои имения наблюдались активное обустройство уже существующих и строительство новых усадеб. В сложившихся условиях крупнопоместные дворянские усадьбы наполнялись качественно новым содержанием и сыграли главную роль в формировании культурной среды провинции. Таким образом, только со второй половины XVIII века дворянская усадьба стала занимать особое положение в распространении светской культуры и располагала высоким духовно-творческим потенциалом [16].

Первая усадьба в Спасском возникнет на земле, пожалованной царем Иваном Грозным предкам писателя по материнской линии Лутовиновым (что отмечено в описании герба Лутовиновых). Сведения о спасской усадьбе XVIII века, выстроенной прадедом писателя Андреем Ивановичем Лутовиновым, до нас не дошли. Позже его сын Иван Андреевич Лутовинов вновь обустроивает имение, описание которого сохранилось в акте 1785 года. Он был составлен в связи с разделом имущества между детьми Ивана Андреевича (Петром, Алексеем, Иваном, Дарьей и Елизаветой). В акте упоминаются «большие деревянные хоромы на омшениках», «конюшня, крытая дубовым тесом со стойлами», «изба двойная», кухня, ткацкая, «светлица с дубовой горницей», погреб и ледники, людская житницы, амбары, молотильные и хлебные гумна с овинами [13, с. 289–290]. Очевидно, что эта усадьба, достаточно крепкая в хозяйственном отношении, еще не обладала чертами художественной организации пространства и не выступала в качестве носителя нравственных и интеллектуальных ценностей.

Основание новой спасской усадьбы совпало со временем массового усадебного строительства в России (1770–1830-е годы). Она возводилась в период расцвета русских дворянских усадеб, когда уже сложился их социально-культурный локус. Основателем спасской усадьбы явился двоюродный дед И.С. Тургенева Иван Иванович Лутовинов. Обширные работы по обустройству усадьбы велись на рубеже XVIII–XIX веков, окончанием которых считается 1809 год. Новая усадьба раскинулась на Спасской горе, пологом холме рядом с церковью Спаса Преображения, и представляла собой обширный архитектурно-хозяйственный комплекс (дом, сад, церковь, многочисленные хозяйственные постройки), занимавший площадь около 40 гектар и выстроенный с ориентиром на лучшие образцы русских усадеб.

Неповторимая индивидуальность спасской усадьбы

напрямую была связана с личностью И.И. Лутовинова. Человек незаурядный и образованный для своего времени, окончивший Пажеский корпус, служивший при дворе Екатерины II, затем в пехотном Новгородском полку, он, несомненно, был свидетелем «жизни праздной» великосветских особ, которая протекала в столичных дворцово-парковых комплексах. Возможно, поэтому при возведении усадебного дома в Спасском-Лутовинове была использована та же архитектурная схема, что и во дворце в Павловске (дом с галереями циркумференциями), достаточно распространенная в строительстве XVIII века не только в России, но и в Европе. В планировке сада (парка) наблюдается переключки с российскими парками Павловска, Гатчины и Русским садом в парке Бельведер в Германии [5, с. 83–92].

Среди многочисленных имений И.И. Лутовинова, владельца 5 000 душ крепостных крестьян и обширных земель в нескольких губерниях (Орловской, Тульской, Курской, Тамбовской), спасско-лутовиновская усадьба являлась главной. Следует заметить, что, несмотря на претензии её владельца, принадлежала она к среднепоместным усадьбам. Чтобы определить ее особое положение в окружении мелкопоместных и среднепоместных усадеб срединной России, достаточно привести статистические данные о том, что к концу XVIII века «крупнопоместное (более 500 душ) дворянство составляло около 1 % общего числа дворян, среднепоместное (100–500 душ) — около 12 %, основная масса дворян была либо мелкопоместной (20–100 душ), либо обедневшей (менее 20 душ)» [6]. Таким образом, в то время спасская усадьба, располагавшаяся на границе Мценского уезда Орловской губернии и Чернского уезда Тульской губернии, на данной территории была своеобразным культурным центром.

Возникновение и обустройство русских дворянских усадеб было тесно связано с мифом о благополучном райском месте на земле. Усадьба воспринималась как Эдем в миниатюре. Приближенность к раю достигалась с помощью «отгороженности» от внешнего мира (райский сад также был окружен оградой, за которую были изгнаны Адам и Ева после своего грехопадения). Если сад в пределах ограды ассоциировался с безгрешным, святым и полным благ местом, способными доставить удовольствие всем органам чувств (прохладный ветерок, журчащие ручьи, тенистые деревья, благоухающие цветы, поющие птицы) [26, с. 221], то за оградой находился враждебный человеку неосвоенный хаос. Спасская усадьба имеет четкие границы, которые в свое время были обозначены глубоким рвом, наполненным водой, проходившим по всему периметру усадьбы [3, с. 13–14].

Такая замкнутость и отгороженность усадебного пространства позволяла создать свой «рай», воплощавший определенную модель бытия, которая являлась духовным выражением эпохи. Усадьба должна была играть роль «райского уголка» («приютного уголка»), то есть сада как освоенной человеком природы, состоящей в содружестве с музыкой, архитектурой, словом и дру-

гими искусствами.

Что касается усадьбы Спасское-Лутовиново, то ее восприятие как «возлюбленного места» (*locus amoenus*) сохранялось на протяжении длительного времени и было характерно для последующих ее владельцев (В.П. Тургеневой, И.С. Тургенева). Неподдельной тоской наполнено послание Варвары Петровны Тургеневой к приятельнице М.М. Карповой от 8 июня 1844 года, не имеющей возможности приехать на лето из Москвы в Спасское: «Нынешнее лето не видела, не слыхала, т.е. не слыхала соловьев, не видела розонов в цвету и георгинов моего сада» [19]. В свою очередь, И.С. Тургенев в течение всей жизни воспринимал Спасское как «милый сердцу уголок». «Только думаю о возвращении весной в возлюбленный Мценский уезд», – писал он в 1861 году из Парижа О.Д. Хилковой [23, IV, с. 288]. Пребывание в родовом имении для И.С. Тургенева сродни жизни на приволье, которая дарит умиротворение и покой. В 1872 году он сообщал Г. Флоберу: «Я только что провел целых 4 дня не в стоге сена, правда, но в аллеях старого деревенского сада, полного сельских ароматов, земляники, птиц, дремлющих лучей солнца и теней; а вокруг – двести десятин волнующей ржи. Это было чудесно! Замираешь с каким-то ощущением торжественности, бесконечности и оцепенения, в котором есть нечто от зверя, и от Бога» [23, XI, с. 386].

Хозяйственная часть усадьбы отвечала основному своему хозяйственно-экономическому предназначению и отражала индивидуальность владельца, его «разумное экономическое благоденствие» [16]. Несмотря на утилитарно-хозяйственную функцию, спасская усадьба, как и многие российские усадьбы, была многофункциональна. Она играла креативно-художественную, просветительскую, гедонистическую и другие роли. Это и место проживания, и центр хозяйственной деятельности, и центр культуры и досуга, то есть усадьба сочетала в себе материальную, духовную и интеллектуальную форму выражения. В отличие от поместья, усадьба строилась «для мирной жизни целых поколений дворянской семьи, жизни по возможности “райской”, то есть освобожденной от тяжелого труда и полной удовольствий, празднеств, а также для общения с науками и искусствами» [26, с. 224].

В Спасском, наряду с огромным двухэтажным домом в классическом стиле с полуциркульными галереями, оканчивающимися флигелями и садом с довольно значительной регулярной частью (неотъемлемыми составляющими усадебного локуса), располагались оранжереи, птичники, плотины, каскады прудов, мельницы и другое – все то, что и свидетельствовало о «разумном экономическом благоденствии». В то же время это напрямую было связано с такой характерной чертой «усадебного рая» (по аналогии с библейским раем), как «изобилие благ». Неслучайно в российских усадьбах существовала традиция выращивания экзотических растений и плодов.

Во времена И.И. Лутовинова в усадьбе существовала «оранжерея в 4 комнаты». В ней выращивались 5 ли-

монных, 1 померанцевое, 120 персиковых деревьев, 10 абрикосовых слив, 15 желтых испанских слив, 30 бергамотовых груш, 3 ранета и 2 французских яблони. В 4 плодовых садах, разбитых на территории усадьбы, находились 3 каменных парника [20]. При В.П. Тургеневой в усадьбе произрастало большое количество всевозможных цветов (тюльпаны, левкои, резеда, розы и другие), южные фрукты (абрикосы, испанские вишни, ананасы и другие) и, конечно, столь знаменитая в российских усадьбах ананасная земляника. Воспитанница матери писателя В.Н. Житова вспоминала о Спасском лета 1849 года: «В первых числах июня и меня привезли на vacation. С мая шли уже большие толки и приготовления к приезду молодых господ (Ивана и Николая Тургеневых). Флигель отделялся заново, цветники перед домом обещали самые разнообразные оттенки зелени и цветов. Уже распустившиеся померанцевые деревья были расставлены вокруг балкона в огромных зеленых кадках. С другой стороны дома испанские вишни и сливовые деревья ренклод были перенесены из грунтовых сараев, покрыты громадной сеткой, защищавшей их от воров. <...> А в фруктовых грунтовых сараях обильные завязи на громадных персиковых деревьях готовились к концу августа заменить и сливы, и вишни» [8, с. 107].

Несмотря на то что с отменой крепостного права многие помещики отказались от содержания оранжерей как от слишком дорогой затеи, претендующей на роскошь [14], в спасской усадьбе грунтовые сараи с абрикосовыми деревьями и виноградной лозой, а также парники с арбузами и дынями существовали на протяжении всего хозяйствования И.С. Тургенева.

Чтобы приблизить наибольшим образом усадебную жизнь к «райской», в российских усадьбах устраивались наряду с оранжереями и зимние сады. Некое подобие зимнего сада существовало при В.П. Тургеневой в одной из комнат спасско-лутовиновского господского дома: «Прекрасные портьеры из тяжелой шелковой материи скрывали вход в комнату, походившую скорее на теплицу или оранжерею, вследствие множества дорогих растений, которыми она была убрана. Пол в ней был кирпичный, усыпанный песком, а стена на солнечной стороне сверху донизу стеклянная; к ней был приделан стеклянный улей, покрытый занавесой из зеленой тафты. <...> На противоположной стороне комнаты стоял диван, оббитый шелковой материей, в турецком вкусе, по одну сторону от которого находился аквариум. <...> Над входом в эту с оригинальной обстановкой комнату была прибита черная дощечка, с надписью золотыми буквами “Казино”» [9, с. 51–52]. Атмосфера райского сада в этой комнате создавалась и за счет находившихся в ней клеток с певчими птицами (канарейками, чижиками, щеглами, синицами) [21, с. 176].

Спасская усадьба обладала еще одной характерной особенностью, хотя и не столь очевидной, сближающей ее с райским садом. Наряду с «огражденностью» и «изобилием благ» свойством этого топоса ученые, в частности Д.С. Лихачев, В.Г. Щукин, считают «органическую сплетенность сада и слова». Д.С. Лихачев

рассматривал сад как идеальную Вселенную, которая может быть прочитана как «Библия, книга, библиотека» [11]. По наблюдению В.Г. Щукина, «сад представлял из себя особо благоприятное место для создания, прочтения (про себя или вслух) словесного произведения, а также для его помещения на своей территории, чаще всего в виде разного рода надписей, но также и в виде книг, находящихся в садах и парках, библиотеках и «кабинетах поэтического вдохновения». Поэтическое слово, подобно цветению растений и пению птиц, а также аналогично архитектурным и ландшафтным символам, призвано было напоминать о рае как прообразе всех садов, а по возможности – имитировать Эдем» [26, с. 222]. В данном случае под «словом» понималось его выражение в различных формах (устное слово образованного помещика, разговор, декламация, монолог, лирическое излияние, куплеты и другое)

В этом отношении спасскому парку (и усадьбе в целом) суждено было стать местом вдохновения, создания и реализации художественного слова.

И.С. Тургенев надолго сохранил воспоминания детства о чтении книг с дворовым человеком Леоном Серебряковым в саду. 8 (20) сентября 1840 года он писал своим знакомым М.А. Бакунину и А.П. Ефремову: «О “Россияда”! и о Херасков! Какими наслаждениями я вам обязан! Мы с Леоном уходили каждый день в сад, в беседку на берегу пруда и там читали – и как читали! или правильнее: он читал – и как читал!» [23, I, с. 168]. По-видимому, детские впечатления были настолько сильны, что И.С. Тургенев пронес их через всю жизнь, и уже в 1872–1874 годах использовал при создании повести «Пунин и Бабури». Строки повести наполнены истинной поэзией, рожденной в глуши спасского парка: «Невозможно передать чувство, которое я испытывал, когда, улучив удобную минуту, он (Пунин. – Прим. Н.И.) внезапно, словно сказочный пустынный или добрый дух, появлялся передо мною с увесистой книгой под мышкой и, украдкой кивая длинным кривым пальцем и таинственно подмигивая, указывал головой, бровями, плечами, всем телом на глубь и глушь сада, куда никто не мог проникнуть за нами и где невозможно было нас отыскать! И вот удалось нам уйти незамеченными; вот мы благополучно достигли одного из наших тайных местечек <...> Раздаются наконец первые звуки чтения! Все вокруг исчезает... нет, не исчезает, а становится далеким, заволакивается дымкой, оставляя за собою одно лишь впечатление чего-то дружелюбного и покровительственного! Эти деревья, эти зеленые листья, эти высокие травы заслоняют, укрывают нас от всего остального мира; никто не знает, где мы, что мы – а с нами поэзия, мы проникаемся, мы упиваемся ею, у нас происходит важное, великое, тайное дело...» [22, IX, с. 17–18].

Одна из липовых беседок спасского парка стала своеобразным «зеленым кабинетом» писательского вдохновения. В ней, по свидетельству современников Тургенева, создавался знаменитый роман «Рудин» (1855). Примечательно, что герои рома-

на Дмитрий Рудин и Наталья Ласунская в усадебном саду занимаются чтением книг Гете, Гофмана, Беттины, Новалиса, беседами о поэзии, литературе, философии, в процессе которых перед героиней возникают «дивные образы», «светлые мысли», рождается «благородная радость великих ощущений», доходящая до «святой искры восторга» [22, V, с. 249].

В усадьбе Спасское-Лутовино неоднократно совершалось чтение художественных произведений вслух. Известен случай прочтения комедии А.Н. Островского «Не в свои сани не садись» приехавшим погостить к И.С. Тургеневу в марте 1853 года знаменитым русским актером М.С. Щепкиным. Сам Тургенев читал главы из своего романа «Два поколения». Об этом он сообщил П.В. Анненкову 14 марта 1853 года: «Комедию Островского прочел нам на днях М.С. Щепкин, который приехал сюда в понедельник и, к сожалению, завтра (т.е. в субботу) 4 уже уезжает. Каков милый старик? Прочел ее он отлично, и впечатление она произвела большое. <...> Я ему читал свой роман – и, сколько я могу судить, с успехом» [23, II, с. 215]. Сохранилось немало воспоминаний и о чтении И.С. Тургеневым своих произведений другим гостям Спасского. Летом 1881 года писатель читал в усадьбе М.Г. Савиной и Я.П. Полонскому «Стихотворения в прозе», «Песнь торжествующей любви». М.Г. Савина вспоминала: «В большом кожаном кресле (его матери) сидел Иван Сергеевич, а у ног его, на той же скамеечке, сидела я и слушала (счастливая!) “Стихотворения в прозе”, которые «никогда не будут напечатаны». Иван Сергеевич достал из стола небольшую зеленую кожаную книжку и читал, читал...» [25, с. 122].

В жизни спасско-лутовиновской усадьбы как одна из характерных черт усадебной жизни нашла отражение присущая XVIII веку и постепенно утратившая свою силу в XIX столетии игровая стихия. Она проявилась, прежде всего, в устройстве театральных представлений, пышных праздников и разного рода торжеств, в том числе, с музыкой и фейерверками. Наибольший размах это явление достигло во времена И.И. Лутовинова и В.П. Тургеневой.

И.И. Лутовинов был обладателем крепостного театра и оркестра. Краеведы и исследователи предполагают, что его театр появился одним из первых в Орловской губернии и при его создании И.И. Лутовинов руководствовался столичными образцами [17, с. 167]. В «Материалах судебного дела о тяжбе между В.П. Лутовиновой и ее тетками – Е.И. Аргамаковой, А.И. Сергеевой, А.И. Шеншиной из-за имущества, оставшегося после смерти И.И. Лутовинова» содержится описание музыкальных инструментов спасского оркестра, которые унаследовала В.П. Лутовинова (Тургенева). Среди них: «контробас – один, виоланчель – одна, два альты, десять скрипок со смычками, четыре флейты, две волторны, пять кларнетов, два фагота» и, с пометой «ветхое, старое без употребления», «две волторны, четыре фагота и четыре кларнета» [12]. Помимо этого, в «Материалах...» указаны имена крепостных актеров, певчих, музыкантов театра И.И. Лутовинова: «актриса Елена Степанова

16 лет; певчие: Павел Дмитриев 22 лет и Константин Васильев 25 лет, а также музыканты: Иван Филиппов 39 лет, Кирилл Сафронов 27 лет, Антон Егоров 36 лет, Николай Васильев 28 лет, Сергей Смирнов 19 лет и еще семь человек» [12]. Отмеченное выше, а также присутствие драматических произведений в лутовиновской библиотеке позволяет утверждать, что в усадьбе был театр с достаточно богатой и разнообразной по своему составу труппой [17].

Во времена В.П. Тургеневой, судя по воспоминаниям её воспитанницы В.Н. Житовой, театр в Спасском сохранился и продолжал долго функционировать: «Свой оркестр, свои певчие, свой театр с крепостными актерами – все было в вековом Спасском для того, чтобы каждый добивался чести быть там гостем» [8, 25]. В домашних спектаклях, помимо крепостных актеров, принимали участие сами хозяева и гости усадьбы. По замечанию В.Г. Щукина, именно домашние спектакли стали наиболее полным отражением игровой стихии в усадьбе. В XVIII веке домашние спектакли, будучи включенными в общий перечень забав и развлечений, получили самое широкое распространение в усадебной среде, а в XIX столетии превратились в «самостоятельный жанр культурного поведения» [26, с. 230]. В мемуарной литературе содержатся свидетельства о том, что в Спасском на домашней сцене ставились спектакли с участием таких именитых гостей, как В.А. Жуковский, А.А. Плещеев. В «Литературных и житейских воспоминаниях» И.С. Тургенев писал о В.А. Жуковском: «Живя – вскоре после двенадцатого года – в своей деревне в Белевском уезде (село Мишенское), он несколько раз посетил мою матушку, тогда еще девицу, в ее Мценском имении; сохранилось даже предание, что он в одном домашнем спектакле играл роль волшебника, и чуть ли не видел я самый колпак его с золотыми звездами в кладовой родительского дома» [22, XI, с. 68]. А.А. Плещеев приезжал к Варваре Петровне из своего Болховского имения «Большая Чернь». Обладая «замечательным сценическим талантом, умом, светской любезностью и утонченным воспитанием» [9, с. 45], он был известен как неутомимый устроитель маскарадов, балов, бутафорских сюрпризов, а чаще всего любительских спектаклей.

Для театральных представлений была приспособлена одна из галерей спасского дома. В летнее время сценической площадкой порой становилась центральная липовая беседка сада. И.С. Тургенев рассказывал Я.П. Полонскому «о какой-то театральной сцене, еще при жизни отца его сколоченной под деревьями, где во дни его детства разыгрывались разные пьесы... и где собирались гости; смутно помнил он, как горели плашки, как мелькали разноцветные фонарики и как звучала доморощенная музыка» [15].

Во второй половине 1830-1840-е годы уже после того, как скончался в 1834 году муж Варвары Петровны, Сергей Николаевич Тургенев, игровая стихия в Спасском приняла несколько иные формы. Это сказалось в первую очередь на организации внутренней

усадебной жизни, которая получила определение в мемуарной литературе в качестве «странных затей по ведению дома и администрации села Спасского» [9, с. 50], и проявилось в своеобразном повседневном поведении своенравной барыни.

Среди крепостных Спасского строго были распределены обязанности. В доме можно было встретить дворецкого, мажордома, домашнего секретаря, пажей (красивых мальчиков «на побегушках»). В усадьбе была своя полиция, состоящая из отставных солдат и женская «тайная полиция». Во время выгона скота в поле и возвращения домой пастухи обязаны были играть на рожках, а везущий на почту в уездный город Мценск корреспонденцию должен был одеться почтальоном и звонить в колокольчик [9, с. 51]. «Почтальоны с колокольчиками бегали по коридорам обширного дома, а министр почт, одетый по форме, преподносил на серебряном подносе газеты и письма, адресованные на имя Варвары Петровны. Присутствовавшие из нас, молодых девушек, заменяли ей секретарей и читали вслух указанное ею. Если письма были ей приятны – мы ликовали; но если выходило обратно, то все живущие, притаив дыхание, оставались безмолвными...», – вспоминала О. Аргамакова [1, с. 328-329]. Мать Тургенева способна была даже инсценировать собственную смерть (когда все дворовые собрались чтобы попрощаться с барыней), отменить праздник Святой Пасхи [8].

Названия комнат спасского дома, такие как «Казино» и «Собственная барынина контора», тоже свидетельствовали не только о незаурядной натуре Варвары Петровны Тургеневой, но и об элементах театрализации повседневной усадебной жизни.

Во второй половине XIX века игровая стихия в усадебном мире постепенно затихает, хотя и не исчезает совершенно. Как и прежде, сохраняется традиция устройства домашних спектаклей. Один из таких был разыгран в Спасском на домашней сцене летом 1855 года. Участниками данной постановки явились сам хозяин (И.С. Тургенев) и его гости (Д.В. Григорович, В.П. Боткин, А.В. Дружинин). По этому поводу И.С. Тургенев писал П.В. Анненкову 2 июня 1855: «Вчера уехали от меня Григорович, Дружинин и Боткин, погостив у меня три недели – и сегодня я пишу к Вам, что до сих пор было почти невозможно. Мы проводили время очень приятно и шумно – разыграли на домашнем театре фарс нашего сочинения и пародированную сцену из озеровского “Эдипа”, в костюмах, с декорациями, занавесом, публикой, вызовами, соперничеством и маленькой даже интрижкой – словом, со всеми принадлежностями домашнего театра» [23, III, 28]. По случаю постановки спектакля М.Н. Толстая (сестра Л.Н. Толстого) для костюма Антигоны прислала целый ларец украшений. Д.В. Григорович занимался изготовлением декораций и костюмов. 26 мая (7 июня) 1855 года в присутствии собравшихся из соседних уездов (Мценского, Болховского, Чернского) гостей состоялся спектакль.

С отголосками игровой стихии в спасской усадьбе в

последующие годы можно было столкнуться, пожалуй, во время крестьянских праздников, которые устраивал И.С. Тургенев по поводу своего приезда на родину. Летом 1881 года, такой праздник состоялся по случаю пребывания в Спасском актрисы М.Г. Савиной. Я.П. Полонский вспоминал: «17-го июля Иван Сергеевич, ради своей милой гостьи, к вечеру, велел позвать деревенских баб и девок и задал им точно такой же праздник, с вином и подарками, какой был дай им по случаю его приезда. Баб и девок собралось около 70 душ, и опять начались песни и пляски. Казалось, артистка наша, глядя на них, училась. Невольно иногда повторяла их напевы и движения и под конец так развеселилась, что чуть не плясала. “Ишь расходилась цыганская кровь!” – сказал мне про нее Тургенев. Но он и сам был так весел, что готов был отплясывать» [15].

Рассматривая дворянскую усадьбу как феноменальное явление русской культуры, следует обратить внимание на особенности ее пространственной и временной организации.

Пространство усадьбы делилось по иерархическому принципу. Усадебный дом являлся центром усадебного пространства и воплощал представление об уюте, покое, защищенности. Он включал в себя интерьеры, предметы быта и искусства и многое другое. Логическим продолжением дома выступал сад с его аллеями, дорожками, садовыми архитектурными строениями, водоемами, птицами, растениями: деревья, цветы, кусты.

В архитектурном и пространственно-бытовом отношении усадебный дом в Спасском представлял собой двухэтажное здание, возведенное в классическом стиле, с портиком, колоннами по фасаду и полукруглыми галереями, заканчивающимися флигелями. Согласно описи имущества И.И. Лутовинова, он был выстроен из дерева и отделан «на манер каменного» [20]. На первом этаже располагалось двенадцать покоев, а на втором – девять. Названия комнат традиционные для дворянского дома: столовая, гостиная, кабинет, спальня, официантская, бильярдная, диванная и другие. В галерее располагались различные подсобные помещения. Флигеля именовались ткацкий и музыкантский. Наполнение комнат предметами быта и оформление интерьера соответствует богатому дворянскому жилищу (мебель красного дерева, позолоченные канделябры и статуи, медные люстры, зеркала, часы, скульптура, живопись, фарфор, серебро, дорогая одежда и многое другое) [24, 35–45].

Таким дом унаследовала В.П. Лутовинова после смерти своего дяди И.И. Лутовинова в 1813 году. Несмотря на некоторые внесенные изменения в интерьеры комнат, их назначение в целом оставалось прежним. В 1839 году значительная часть усадебного дома в Спасском-Лутовинове была уничтожена пожаром: «Много лутовиновского добра погибло в этот день. Почти все фамильные портреты сгорели, многое было разграблено: наружная лестница кладовой в которой хранились драгоценные сервизы китайского и севрского фарфора и все серебро, была забыта, а потому и уцелело

всего этого мало» [8, 35]. От обширного классического здания осталась лишь небольшая часть (каменная галерея с деревянным флигелем), которая впоследствии и была приспособлена для жилья. В интерьерах «нового» дома на вкус хозяйки дополнительно появились такие комнаты, как, например, «Гардеробная», «Казино».

И.С. Тургенев, став хозяином Спасского после 1850 года, существенных изменений в доме не производил. Значительным было то, что одну из комнат дома впоследствии заняла родовая библиотека, которая собиралась на протяжении почти ста лет и постоянно пополнялась владельцами новыми образцами книг. К концу жизни писателя в ней насчитывалось около 4500 экземпляров. По своему составу тургеневская библиотека весьма разнообразна и определяется как «одно из наиболее представительных книжных собраний в эпоху расцвета книжной культуры в России» [2].

В интерьерах наряду с сохранившимися со времен деда и матери писателя предметами мебели и быта (фамильные портреты, часы, фарфор, диваны, книги и др.) порой приобретались новые. Но именно предметы прежних времен таили в себе необъяснимую притягательность и создавали особую атмосферу, которая получила свое отображение на страницах произведений И.С. Тургенева («Три портрета», «Бригадир», «Дворянское гнездо», «Степной король Лир» и другие). В рассказе «Бригадир» читаем: «В самом доме все немножко набок, немножко расшаталось – а ничего! Стоит крепко и держит тепло: печи что твои слоны, мебель сбродная, домодельщина; беловатые протоптанные дорожки бегут от дверей по крашеным полам; в передней чижи и жаворонки в крошечных клетках; в углу столовой громадные английские часы в виде башни, с надписью: “Strike – silent”; в гостиной портреты хозяев, написанные масляными красками, с выражением сурового испуга на кирпичного цвета лицах, а иногда и старая покореженная картина, представляющая либо цветы и фрукты, либо мифологический сюжет; везде панет кваском, яблоком, олифой, кожей; мухи гудят и звенят под потолком и на окнах, бойкий прусак внезапно заиграет усиками из-за зеркальной рамы...» [22, VIII, 40].

В «Дворянском гнезде» (1858) с автобиографической точностью описаны тонкогоние белые диванчики, обитые глянцево-серым штофом, узкая кровать под пологом из стародавней добротной полосатой материи, туалетный столик из штучного дерева, с медными бляхами и кривым зеркальцем, с почернелой позолотой, портреты и книги XVIII столетия. Яркой деталью в романе является старинная книга «Символы и эмблемы» Н.М. Максимовича-Амбодика, которую в детстве рассматривал Федя Лаврецкий: «...много воспоминаний возбудили в нем давно забытые, но знакомые “Символы и эмблемы”» [22, VI, 66]. В романе «Накануне» упомянут любимый Тургеневым диван «Самосон», на котором писатель и его гости отдыхали в Спасском: «Увар Иванович почивал в мезонине на широком и удобном диване, получившем прозвище “Самосон”» [22, VI, с. 197-198].

Предметы быта выступают одновременно атрибутами ушедшей эпохи и хранителями бытовой и духовной жизни прежних обитателей усадьбы. Павловская мебель, мебель в стиле «ампир», диваны, картины находились в парадных комнатах усадебного дома Спасского. Наряду с ними, выделялись комнаты для слуг («Лакейские», «Девичьи»).

В спасской усадьбе штат дворовой прислуги во времена хозяйствования В.П. Тургеневой доходил до 250–300 человек (каретники, ткачи, столяры, портные, пяленицы, коверщицы, кружевницы, музыканты) а ет личной домовой – до 40 человек (дворецкий, буфетчик, камердинер, конторщик, кассир, горничные, кастелянша, прачка, портниха). Последние причем должны были быть грамотными. Из них немалая часть проживала и прислуживала непосредственно в доме. После пожара в доме в 1839 году часть дворовой прислуги разместилась в галерее. В.П. Тургенева прекрасно содержала прислугу, кормила отлично. Холостые и незамужние обедали в застольной, а семейные получали обильную мясную: муку, крупу, масло, сало, мясо и рыбу; держали коров и дворовую птицу на барском корму, получали отвесной чай и, кроме того, жалованье деньгами. Кастелянша, которая считалась аристократией дворни, справляла свои именины [8, с. 41–65]. При И.С. Тургеневе бывшие дворовые, оставшиеся в усадьбе, жили, окруженные его заботой. Старые люди были размещены в богадельне. Нуждающиеся получали пенсию. В доме селился лишь на время приезда писателя в усадьбу бессменный преданный слуга Захар Балашов [3].

Логическим продолжением дома являлся сад. В спасском имении он занимал обширную площадь и умело сочетал в себе хозяйственную и гедонистическую направленность. Наряду с немалой частью сада, предназначенной для прогулок (аллеи, дорожки, беседки, лабиринты, скамейки, пруды, плотины, деревья, кустарники, цветы и др.), он включал в себя хозяйственную составляющую (фруктовые сады, грунтовые сараи, оранжереи, парники, ягодные плантации и другое).

Осевой линией всего усадебного ансамбля являлась центральная липовая аллея сада, ведущая от главного усадебного дома к пруду. В центре сада липовые аллеи были высажены в виде римской цифры XIX. Регулярность имитировалась тесно посаженными липами в узких аллеях (исключительно русское изобретение). В таких аллеях было много тени (отсюда – «темные аллеи») и птиц, оглашающих в весенне-летний период всю усадьбу своими звонкими голосами.

В «Пунине и Бабурине» (1874) Тургенев с биографической точностью описывает сад: «Сад в бабушкином имении был очень стар и велик <...> и заканчивался с одной стороны проточным прудом, в котором не только водились караси и пескари, но даже гольцы попадались, знаменитые, нынче почти везде исчезнувшие гольцы. В голове этого пруда засел густой лозняк; дальше вверх, по обоим бокам косогора, шли сплошные кусты орешника, бузины, жимолости, терна, проросшие снизу вереском и зорей. Лишь кое-где между кустами выдавались крохот-

ные полянки с изумрудно-зеленой, шелковистой, тонкой травой, среди которой, забавно пестрея своими розовыми, лиловыми, палевыми шапочками, выглядывали приземистые сыроежки и светлыми пятнами загорались золотые шарики “куриной слепоты”. Тут по веснам певали соловьи, свистали дрозды, куковали кукушки; тут и в летний зной стояла прохлада – и я любил забиваться в эту глушь и чашу, где у меня были фаворитные, потаенные местечки, известные – так по крайней мере я воображал! – только мне одному» [22, IX, с. 10].

Сад спасской усадьбы оказывал на И.С. Тургенева неизгладимое впечатление в разные периоды его жизни и аккумулировал в себе воспоминания прошедших лет. Это нашло яркое отражение в художественной и эпистолярной прозе писателя. 13/25 июня 1868 году И.С. Тургенев подробно описывает прогулку по летнему спасскому саду Полине Виардо: «Только что совершил большую прогулку по саду, он показался мне огромным. <...> Меня охватили воспоминания детства... так бывает всегда. Я увидел себя совсем маленьким мальчиком, <...> бегающим по аллеям – прячущимся среди грядок и воруящим там землянику; вот дерево, где сидела первая убитая мною ворона; вот место, где я нашел тот огромный гриб; здесь я был свидетелем сражения между ужом и жабой, впервые заставившего меня усомниться в благодати Провидения... Затем явились воспоминания о молодом студенте, о зрелом человеке... Все деревья необычайно выросли за эти три года: просто глазам не веришь. Липы великолепны – трава пестрит цветами» [23, IX, с. 236–237]. Свойство пространственных образов сада спасской усадьбы пробуждать в И.С. Тургеневе события минувших дней отметил и Я.П. Полонский: «Сад навел его на множество воспоминаний. <...> То указывал мне на то место, по которому крался он на свое первое свиданье, в темную-претемную ночь, и подробно, мастерски рассказывал, как он перелезал через канавы, как падал в крапиву, как дрожал как в лихорадке и по меже – “вон по той меже” – пробирался в темную, пустую хату. И это было недалеко от той плотины, где дворовые и мужики, после смерти старика Лутовинова, не раз видели, как прогуливается и охает по ночам тень его.

То говорил: “Вот моя самая любимая скамеечка, – она стара, ее почему-то еще не успели вырубить”» [15].

Подобные чувства испытывает герой повести «Дневник лишнего человека» (1850): «Я, признаюсь, даром что был тогда молод, а погрустил о продаже нашего гнезда; то есть по-настоящему я грустил только об одном нашем саде. С этим садом связаны почти единственные мои светлые воспоминания; там я в один тихий весенний вечер похоронил лучшего своего друга, старую собаку с куцым хвостом и кривыми лапками – Триксу; там, бывало, спрятавшись в высокую траву, я ел краденые яблоки, красные, сладкие новгородчины; там, наконец, я в первый раз увидел между кустами спелой малины горничную Клавдию <...> О мой сад, о заросшие дорожки возле мелкого пруда! о песчаное местечко под дряхлой плотинкой, где я ловил пескарей и гольцов! и вы, высокие березы, с длинными висячими

ветками, из-за которых с проселочной дороги, бывало, неслась унылая песенка мужика, неровно прерываемая толчками телеги, – я посылаю вам мое последнее про-сти!..» [22, IV, с. 171].

Спасский усадебный сад явился прототипом литературных садов в таких произведениях И.С. Тургенева, как «Дневник лишнего человека», «Дворянское гнездо», «Пунин и Бабурин», «Новь». «Следы» усадебного сада Спасского особенно отчетливо проступают в романе «Новь» (1877): «То был прадедовский черноземный сад, какого не увидишь по сю сторону Москвы. Расположенный по длинному скату пологого холма, он состоял из четырех ясно обозначенных отделений. Перед домом, шагов на двести, расстился цветник, с песчаными прямыми дорожками, группами акаций и сиреней и круглыми “клумбами”; налево, минуя конный двор, до самого гумна тянулся фруктовый сад, густо насаженный яблонями, грушами, сливами, смородиной и малиной; прямо напротив дома возвышались большим сплошным четырехугольником липовые скрещенные аллеи. Направо вид преграждался дорогой, заслоненной двойным рядом серебристых тополей; из-за купы плакучих берез виднелась крутая крыша оранжереи» [22, IX, с. 171]. В произведениях И.С. Тургенева сад предстает одновременно усадебным и природным топосом. Основу большинства романов писателя составляет любовный сюжет, который разворачивается, как правило, в усадебном саду, являющемся местом первых свиданий, зарождения любовного чувства, объяснений героев. Нельзя не согласиться с теми исследователями, которые считают, что пространство дома и сада спасской усадьбы сыграли непосредственную роль в появлении и/или развитии таких литературных и общекультурных усадебных мотивов, как: «дворянское гнездо», «темные аллеи», «неразделенная любовь» и многих других [7, с. 27].

Отличительной чертой временной организации усадебной жизни является цикличность. В усадьбе, невзирая на деревенскую скуку и заботы, стремились создать иллюзию вечного праздника. Ритм усадебного времяпрепровождения был задан земледельческим годовым природным циклом, который делился на четыре сезона и напрямую был связан с православным календарем. Время в усадьбе протекало в основном циклично.

Хозяйственные заботы весенне-осеннего периода сменялись длинными зимними вечерами, когда время тянулось утомительно долго. «Коротать» его помогали, наряду с балами, маскарадами, домашними спектаклями, всевозможные развлечения и забавы (катанье на лошадях, катанье в лодке, на качелях, игра в карты, шашки, шахматы, бильярд и т. д.). В спасской усадьбе, начиная с И.И. Лутовинова, проживали далеко не всегда круглогодично. Зачастую зиму проводили в городе (Орел, Москва, Петербург; заграница), приезжая в Спасское на летнее время. Все же в усадьбе соблюдался годовой ритм времяпрепровождения.

Усадебные праздники в течение года отмечались в соответствии с православным календарем, согласно которому посты чередовались с бальными сезонами.

Помимо этого, в каждой усадьбе особо торжественно отмечались именины владельца и престольный праздник.

В семье Тургеневых большинство именин приходилось на зимнее время: 4/17 декабря («Варварин день») – именины Варвары Петровны, матери И.С. Тургенева, 6/19 декабря («Николин день») – именины Николая Сергеевича Тургенева, старшего брата писателя, а день именин Ивана Сергеевича Тургенева приходился на 7/20 января (день чествования памяти крестителя Иисуса Христа святого пророка Иоанна Предтечи).

Наиболее яркие воспоминания сохранились о том, как отмечались в усадьбе престольные праздники, их было два: Преображение Господня (6/19 августа) и День святого мученика Никиты (15/28 сентября). То и другое длилось два-три дня. Праздник являл собою свидетельство благополучия хозяина, подчеркивая «богоизбранность» усадьбы. Они притягивали к себе окрестных жителей, которым не привелось жить в этом «отрадном», «приютном», «нескучном» месте.

Часто в Спасское приезжали и подолгу оставались многочисленные гости. Прием гостей являлся обязательным в жизни дворянской усадьбы, которая предполагала отрадное и беспечное времяпрепровождение. В богатых усадьбах их принималось достаточное количество. Например, у Ивана Ивановича Лутовинова одновременно в течение нескольких дней гостило до 150 человек. Наибольшее количество гостей собиралось в усадьбе во время устройства шумных празднеств, к которым у российского дворянства наблюдалась особое влечение. При И.И. Лутовинове в спасской усадьбе устраивались пиры, обеды, театральные представления, охоты. К последнему хозяин усадьбы испытывал неподдельную страсть [1, с. 42].

Во времена проживания в усадьбе Тургеневых храмовым праздником села Спасского днем св. мученика Никиты (15 сентября/28 сентября) открывался осенний сезон: «Еще с вечера накануне праздника, по длинным аллеям, ведущим к дому, тянулась вереница экипажей; гости собирались ко всенощной, которую служили в доме с большой торжественностью. На этот раз все и каждый из дворни имели доступ в барские хоромы. <...> В тот же самый день праздника, по возвращении хозяев с гостями от поздней обедни, приходил священник с крестом; садились за завтрак, потом за обед, по окончании которого те из гостей, которые не принимали участия в предназначавшейся на следующий день охоте, разъезжались по домам, а любители ее выходили на балкон, откуда осматривали своры и егерей. На другой день охота длилась до самого вечера. Иногда дамы сопутствовали мужчинам в четырехместных каретах. На природе употребляли пирожки, закуски и всякие лакомства. С наступлением сумерек, спешили вернуться обратно. А в доме уже гремела музыка, и гостей ждал богатый ужин» [9, с. 45].

Праздничные столы отличались особой торжественностью и изобилием блюд. Во время празднования Пасхи стол сервировали парадно, о чем вспоминала В.Н. Богданович (Житова): «А в зале весь стол так па-

радно накрыт! Севрский фарфоровый сервиз, подававшийся только в высокаторжественные дни, стоял на подносе. Самовар как-то особенно празднично блестел, а буфетчик Василий Иванович во фраке, в белых перчатках стоял наготове, чтобы разливать чай.

Пасха такая душистая, яйца ярко-красные. Барашек из масла лежал смиренно на тарелочке с веткой зелени во рту. Кулич заглушал даже запах ванили в своей соседке пасхе, особенно хорошо изготавливаемой нашим поваром Савелием Матвеевичем. Все говорило о празднике...» [8, с. 92].

По особым случаям, например день рождения хозяев усадьбы или их детей, столы с угощением накрывали для многочисленной дворни. В.Н. Богданович (Житова) писала: «Дни рождения и именины сыновей и мои всегда справлялись торжественно у нас, несмотря даже на отсутствие виновника торжества. Так и в этот год 28-ое октября, день рождения Ивана Сергеевича, должно было отпраздновано в установленном порядке. Этот порядок описан много раз во многих хрониках помещичьих семейств. Везде все одно и то же: длинный накрытый стол, пироги, жареные гуси, поросята, а в постные дни рыба. Все это нарезано порциями, а на одном конце стола графины с пенным вином (так звали тогда в Орловской губернии водку).

На женской половине та же закуска, самовар и красненькое для прекрасного пола. <...> При входе в длинную галерею ставилось кресло для Варвары Петровны. Каждый из слуг, по чину и рангу, подходил к ручке, потом к вину, и взяв стакан, вторично отвешивал поклон госпоже и пил свою порцию» [8, с. 87].

Однако, несмотря на стремление к беспечному и нескучному времяпрепровождению, когда под праздностью понималось не лень или неподвижность, а возможность «непроизводительного потребления времени» [18, с. 11], в усадьбе нельзя было полностью абстрагироваться от ежедневных житейских и хозяйственных забот. Все здесь совершалось в определенное время. Как правило, ежедневные занятия распределялись по часам. В Спасском доме все подчинялось «Распорядку в доме», составленному В.П. Тургеневой. В этот период в основе внутреннего распорядка жизни спасской усадьбы лежали семейные ценности и уже сложившаяся традиция совместного проживания в дворянском доме большого количества людей (хозяева, дети, родственники, гости, гувернеры, воспитанницы, компаньонки, приживалки, слуги и т. д.). Варвара Колонтаева, подолгу гостившая у Тургеневых, вспоминала: «Утро Варвары Петровны начиналось тем, что она в своем рабочем кабинете выслушивала доклады Лобанова и давала распоряжения на весь текущий день относительно приготовления экипажей, если предполагалось катанье, работ и всего прочего. Кроме словесных приказаний, были еще и письменные. Ежедневно, часов около 10-ти утра, Федор Иванович (камердинер Варвары Петровны) являлся к нам в комнату и вручал маленькие билетки на которых рукой Варвары Петровны было написано, «от 10-ти до 12-ти часов утра – рыбная ловля», «от 12-ти до 2-х –

игра в карты» и т. д., а на другой день новый билетик и новое распределение времени» [9, с. 50].

Мать Тургенева не только руководила хозяйственными делами, но и сама с удовольствием занималась ими. Ее любимыми занятиями были цветоводство, пчеловодство, разведение домашней птицы. Несмотря на то что в усадьбе было достаточно крепкое хозяйство, в рамках сложившейся модели поведения дворян личные увлечения Варвары Петровны Тургеневой не были направлены на производительный характер дворянского хозяйства. Она часами занималась цветами, наблюдала за пчелами в стеклянном улье, кормила птиц по времени, рыб в пруду – по колокольчику. 30 июля / 11 августа 1838 года Варвара Петровна писала сыну Ивану, находящемуся за границей: «Я все занимаюсь пчелами, стеклянные ульи на своем месте. А как нынче гречишный год, то меду они нанесли очень много. Я видела матку, опять несущую яйца, и потом, когда она было вылетела погулять, и захватил ее дождь, как она обсушивалась и как ее пчелы облизывали, обтирали, и как она важно протягивала лапки, кокетствовала, притворялась едва дышащею» [21, с. 26].

И.С. Тургенев, унаследовав Спасское после смерти матери, был в усадьбе наездами, проводя основную часть жизни в Петербурге, Москве, за границей. С утилитарно-хозяйственной позиции усадьба являлась для писателя своеобразной дачей на летний период, оставаясь, тем не менее, источником его дохода. Хозяйством распоряжались управляющие (Н.Н. Тургенев, Н.Н. Тютчев, Н.А. Кишинский, Н.А. Щепкин). Для писателя Спасская усадьба становится местом творческих раздумий и усиленной литературной работы, местом отдыха, но отдыха, носящего созидательный характер. Каждый день Тургенева, проведенный в Спасском, был разделен на части и наполнен определенным смыслом. В 1852 году, оказавшись в Спасском в ссылке, он писал Полине Виардо: «... вот мое ежедневное расписание. Я встаю в 8 час. Завтракаю и т. д. до 9. Затем совершаю часовую прогулку. С 10 до 2-х час. читаю или же пишу письма и т. д. В 2 часа перекусываю — и еще одна маленькая прогулка. Потом до 4 час. с половиной работаю. Обед в 5 часов в доме со всем семейством Тютчевых³ <...> С ними я остаюсь до 10 час. Мы играем в карты или же я читаю вслух, и т. д. В 10 час. возвращаюсь к себе. Читаю до 11 и ложусь спать...» [23, II, с. 402].

В Спасском И.С. Тургенев всегда очень много работал, проводя за рабочим столом по 8–9 часов в сутки, засиживаясь порой до третьего часа ночи. К писательскому труду он всегда относился с большим уважением и требовательностью, понимая все тяготы литературной деятельности. При этом именно в труде писатель видел источник духовно-нравственного благополучия человеческой личности: «Собственно говоря, в нашем ремесле удовольствий довольно мало — да оно так и следует: все, даже артисты, даже богатые, должны жить в поте лица... а у кого лицо не потеет, тем хуже для него: у него сердце либо болит, либо засыхает» [23, IV, с. 28].

Кроме того, И.С. Тургенев вел активную и обширную переписку. Известно о немалом количестве

писем, написанных им разным адресатам (Полина Виардо, П.В. Анненков, С.Т. Аксаков, Н.А. Некрасов, В.П. Боткин, М.Н. Толстая, Е.Е. Ламберт, Я.П. Полонский, М.Г. Савина и многие другие). Благодаря тургеневским письма сокровищница русской культуры пополнилась не только целым рядом литературных шедевров, но и удивительными по своей красоте и содержанию образцами эпистолярной прозы.

Немало времени И.С. Тургенев уделял гостям спасской усадьбы. Необходимо заметить, что во второй половине XIX века Спасское постепенно приобретает своеобразный статус одного из культурных центров общероссийского масштаба. Разносторонняя личность всемирно известного писателя привлекала в усадьбу весьма многочисленную и многообразную публику (писатели, поэты, литераторы, актеры, художники, композиторы, общественные деятели). Среди них – Н.А. Некрасов, А.А. Фет, Л.Н. Толстой, И.С. Аксаков, Я.П. Полонский, М.С. Щепкин, М.Г. Савина, С.И. Танеев, Артур Бенни, А.И. Нечипоренко, В. Рольстон и другие. Посещали Спасское также начинающие писатели (К.Н. Леонтьев, Е.И. Апелева-Бларамберг, В.В. Ладыженская, В.М. Гаршин). К тому же усадьба всегда оставалась открытой для местной публики, проживающей в соседних уездах. Неудивительно, что, наряду с традиционными забавами дворянской усадьбы (шашки, шахматы, бильярд, кегли, карты, катанье в карете и в лодке и т.д.), в спасском доме все чаще происходили разговоры о будущем России и русской литературы, интеллектуальные беседы, звучала музыка и художественные произведения.

Интересно, что Спасское становилось местом творческого вдохновения не только для самого И.С. Тургенева, но и для его гостей. Здесь увлеченно занимался живописью Я.П. Полонский, создавший целый ряд этюдов с видами Спасского и его окрестностей, скульптурой – Ж.А. Полонская, работал над своими произведениями В.М. Гаршин. 20 августа 1882 года В.М. Гаршин, го-

стивший в Спасском, писал Н.М. Золотиловой: «Когда был Я.П., то у нас составлялась целая академия. Анюта играет; Я.П. пишет масляными красками; Жозефина Антоновна лепит своего сына (она кончила бюст: удивительное сходство!), а я заберусь наверх и царапаю свои “Воспоминания рядового Иванова”. Музыка, живопись, скульптура и поэзия!...» [4, с. 275].

Весьма значимо, что к концу жизни И.С. Тургенева спасская усадьба почти за вековую свою жизнь накопила огромный культурный, интеллектуальный и творческий потенциал, который получил широкое воплощение не только в творчестве писателя, но и в русской культуре в целом, причем не только в культуре XIX столетия, но и последующих веков.

Итак, усадьба Спасское-Лутовиново, рассматриваемая с позиции историко-культурного феномена, являлась носителем как типологических, так и уникальных индивидуальных черт, позволивших ей занять особое место в русской культуре. Индивидуальность спасской усадьбы на рубеже XVIII–XIX веков проявилась в том, что сложившийся стиль жизни был далек от идеалов семейного времяпрепровождения, так как Иван Иванович Лутовинов всю свою жизнь оставался холостяком. При Варваре Петровне Тургеневой в усадьбе сформировалась иная модель усадебной жизни, в центре которой находилась семья. Для Ивана Сергеевича Тургенева несмотря на то, что в утилитарном отношении усадьба оставалась источником дохода и использовалась в качестве летней дачи, – это «излюбленное место» («милое Спасское»), малая Родина, «творческая лаборатория». На протяжении всего своего существования спасская усадьба играла значительную роль в культурной жизни провинции, но освещенная гением Тургенева, сохраняя основные характерные черты русской усадьбы, она по праву заняла место одного из культурных центров срединной России.

Примечания

1. В истории усадьбы Спасское-Лутовиново XIX века условно можно выделить 3 периода: 1. Период хозяйствования И.И. Лутовинова (рубеж XVIII–XIX вв. – 1813 год); 2. Период хозяйствования В.П. Тургеневой (1813–1850 годы); 3. Период хозяйствования И. С. Тургенева (1850–1883 годы).
2. Текст этой «пародированной сцены» из трагедии В. А. Озерова «Эдип в Афинах» неизвестен (Григорович Д.В. Литературные воспоминания. М., 1961, с. 140–141); о содержании коллективного фарса «Школа гостеприимства» можно судить по его прозаическому варианту (см.: Григорович Д. В. Поли. собр. соч. СПб., 1884, т. 8, с. 43–108).
3. В это время Н. Н. Тютчев был управляющим спасским имением. Он вместе со своей семьей проживал в усадебном доме.

Библиографический список

1. Аргамакова О.В. Семейство Тургеневых // Исторический вестник. 1884. Т. 15 № 2 С. 324–336.
2. Балыкова Л.А. Мемориальная библиотека И.С. Тургенева как источник для изучения биографии и творчества писателя // Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.01.01 РАН Институт русской литературы / Пушкинский Дом. СПб, 2003.
3. Богданов Б.В. Спасское-Лутовиново. Путеводитель. Тула: Приокское кн. изд-во, 1977.
4. Гаршин В.М. Письма. Л.: Academia, 1934.
5. Данилевский Р.Ю. Парки-ровесники: парк Бельведер в Веймаре и парк Спасского-Лутовинова (Опыт сравнения) // Спасский вестник. 2007. Вып. 14.
6. Дворянство // «Энциклопедия» [Электронный ресурс]. URL: <http://knowledge.su/d/dvoryanstvo>
7. Дмитриева Е.Е., Купцова О.Н. Жизнь усадебного мифа: утраченный и обретенный рай. 2-е изд. М.: ОГИ, 2008. 528 с.
8. Житова В.Н. Воспоминания о семье И.С. Тургенева. Тула: Тульское кн. изд-во, 1961. 176 с.
9. Колонтаева В.Н. Воспоминания о селе Спасском // Исторический вестник. 1885. Т. 22. № 10. С. 41–65.
10. Культура повседневности : [учеб. пособие] / М.В. Капкан ; Министерство образования и науки Российской Федерации, Урал. федер. ун-т. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2016. 110 с.

11. Лихачев Д.С. Поэзия садов: К семантике садово-парковых стилей. Сад как текст. СПб.: Наука, 1991. 372 с.
12. Материалы судебного дела о тяжбе между В.П. Лутовиновой и ее тетками Е.И. Аргамаковой, А.И. Сергеевой, А.И. Шеншиной из-за имущества, оставшегося после смерти И. И. Лутовинова. 1813–1822 // ОГЛМТ. Ф. 1. Ед.хр. 2078. Л. 35-36.
13. Новикова Е.Б. О наследстве Лутовиновых // Спасский вестник. 2007. Вып. 14. С. 267–298.
14. Охлябинин С.Д. Повседневная жизнь русской усадьбы XIX в. М.: Молодая гвардия, 2006. 347 с.
15. Полонский Я.П. И.С. Тургенев у себя в его последний приезд на родину // I-S-Turgenev.ru: Иван Сергеевич Тургенев Творчество Тургенева, анализ его произведений, биография, памятные места, воспоминания современников. [Электронный ресурс]. URL: <http://i-s-turgenev.ru/books/item/f00/s00/z0000005/st061.shtml>
16. Пономарева М.В. Дворянская усадьба как явление культурно-исторического ландшафта // Каталог статей и учебных пособий JourClub [Электронный ресурс]. URL: <http://www.jourclub.ru/22/1500/>
17. Проц Е.В. Театральные затеи в Спасском // И.С. Тургенев. Вопросы биографии и творчества / АН СССР, ИРЛИ (Пушкинский Дом); ред. М.П. Алексеев. Л.: Наука. Ленинградское отделение, 1982. С. 164–189.
18. Рассказова Л.В. Русская дворянская усадьба как национальный феномен // Русская усадьба. М., 2005. Вып. 11 [27]. С. 1–17.
19. РГАЛИ. Ф. 509. Оп. 1. Ед. хр. 172.
20. РГАЛИ. Ф. 509. Оп. 1. Ед. хр. 175.
21. Твой друг и мать Варвара Тургенева. Письма В.П. Тургеневой к И.С. Тургеневу (1838–1844). Тула: Гриф и К, 2012. 584 с.
22. Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем: В 30 т. Сочинения: В 12 т. / Ред. коллегия М.П. Алексеев, В.Н. Баскаков, А.С. Бушмин и др. М.: Наука, 1979–1986. Т. 9. С. 17–18.
23. Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем: В 30 т. Письма: В 18 т. / Ред. коллегия М.П. Алексеев, В.Н. Баскаков, А.С. Бушмин и др. М.: Наука, 1979–1986.
24. Чернов Н.М. И.И. Лутовинов, его дом и хозяйство // Спасский вестник. 1993. № 2. С. 35–45.
25. Шнейдерман И.И. Мария Гавриловна Савина. Л.–М.: Искусство, 1956.
26. Щукин В.Г. Российский гений просвещения. Исследования в области мифопоэтики и истории идей. (Серия «Российские Пропилеи»). М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2007. 608 с.

References

1. Argamakova O.V. Family Turgenev // Historical Herald. 1884. Т. 15 № 2 Pp. 324-336.
2. Balykova L.A. I. Turgenev's Memorial Library as a Source for Studying the Biography and Creativity of the Writer // Avtoref. dis. ... cand. philol. Sciences: 10.01.01 RAS Institute of Russian Literature / Pushkin House. SPb, 2003.
3. Bogdanov B.V. Spasskoe-Lutovinovo. Guide. Tula: Priokskoye book. publishing house, 1977.
4. Garshin V.M. Letters. L.: Academia, 1934.
5. Danilevsky R.Yu. Parks of the same age: Belvedere park in Weimar and Spassky-Lutovinov park (Experience of comparison) // Spassky herald. 2007. Issue. 14.
6. Nobility // Encyclopedia [Electronic resource]. URL: <http://knowledge.su/d/dvoryanstvo>
7. Dmitrieva E.Ye., Kuptsova O.N. Life of the estate myth: lost and found paradise. 2 nd ed. Moscow: OGI, 2008. 528 p.
8. Zhitova V.N. Memories of the IS family. Turgenev. Tula: The Tula Prince. publishing house, 1961. 176 p.
9. Kolontaeva V.N. Memories of the village of Spassky // Historical Herald. 1885. Т. 22. No. 10. Pp. 41-65.
10. Culture of everyday life: [tutorial. manual] / M.V. Kapkan; Ministry of Education and Science of the Russian Federation, Ural. feder. un-t. Ekaterinburg: Publishing house Ural. University, 2016. 110 s.
11. Likhachev D.S. Poetry of Gardens: To the Semantics of Garden and Park Styles. The garden is like text. SPb.: Science, 1991. 372 p.
12. Materials of the court case on the lawsuit between V.P. Lutovinova and her aunts – E.I. Argamakova, A.I. Sergeeva, A.I. Shenshina because of the property left after the death of II Lutovinov. 1813-1822 // OGLMT. F. 1. Unit. hr. 2078. L. 35-36.
13. Novikova E.B. On the legacy of the Lutovinovs // Spassky Vestnik. 2007. Issue. 14. P. 267-298.
14. Okhlyabinin S.D. The everyday life of the nineteenth-century Russian farmstead. M.: Young Guard, 2006. 347 p.
15. Polonsky Ya.P. I.S. Turgenev in his last visit to his homeland // I-S-Turgenev.ru: Ivan Sergeyevich Turgenev Turgenev's creativity, analysis of his works, biography, memorials, memoirs of his contemporaries. [Electronic resource]. URL: <http://i-s-turgenev.ru/books/item/f00/s00/z0000005/st061.shtml>
16. Ponomareva M.V. The Noble Manor as a phenomenon of the cultural and historical landscape // Catalog of articles and manuals JourClub [Electronic resource]. URL: <http://www.jourclub.ru/22/1500/>
17. Prots E.V. Theater performances in Spassky // I.S. Turgenev. Questions of biography and creativity / USSR Academy of Sciences, IRLI (Pushkin House); Ed. MP Alekseev. L.: Science. Leningrad Branch, 1982. P. 164-189.
18. Rasskazova L.V. Russian nobleman's estate as a national phenomenon // Russian farmstead. M., 2005. Issue. 11 [27]. Pp. 1-17.
19. RГАЛИ. Ф. 509. Оп. 1. Unit. hr. 172.
20. RГАЛИ. Ф. 509. Оп. 1. Unit. hr. 175.
21. Your friend and mother Varvara Turgeneva. Letters from V.P. Turgeneva to I.S. Turgenev (1838-1844). Tula: Grif and To, 2012. 584 p.
22. Turgenev I.S. Complete Works and Letters: In 30 tons. Compositions: In 12 volumes / Ed. Collegium M.P. Alekseev, V.N. Baskakov, A.S. Bushmin and others. Moscow: Nauka, 1979-1986. Т. 9. P. 17-18.
23. Turgenev I.S. Complete Works and Letters: In 30 tons. Letters: In 18 volumes / Ed. Collegium M.P. Alekseev, V.N. Baskakov, A.S. Bushmin and others. Moscow: Nauka, 1979-1986.
24. Chernov N.M. I.I. Lutovinov, his house and economy // Spassky Vestnik. 1993. No. 2. P. 35-45.
25. Schneiderman I.I. Maria Savina of Gavrilovna. - L.-M.: Art, 1956.
26. Shchukin V.G. Russian genius of enlightenment. Studies in the field of mythopoetics and the history of ideas. (Series "Russian Propylaea"). Moscow: The Russian Political Encyclopedia (ROSSPEN), 2007. 608 p.

ИОАНЕСЯН Е.Р.

доктор филологических наук, ведущий научный
сотрудник, ФБГУН Институт языкознания РАН
E-mail: ioanevg@mail.ru

IOANESYAN E.R.

Doctor of Philology, leading researcher, Institute of
Linguistics of the Russian Academy of Sciences
E-mail: ioanevg@mail.ru

ОБОЗНАЧЕНИЕ ИНТЕНСИВНОСТИ ЭМОЦИЙ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

NAMING INTENSITY OF EMOTION IN FRENCH

В статье предпринята попытка анализа способов обозначения интенсивности эмоций во французском языке, демонстрируется специфика использования французской симптоматической лексики в сравнении с русской. Исследование опирается на данные французских толковых словарей и лингвистических корпусов.

Ключевые слова: лексическая семантика, предикаты эмоционального состояния, лексические функции, языковая картина мира.

In this article an attempt is made to analyze the ways of denoting the intensity of emotions. Specific characteristics of French symptomatic expressions in comparison with Russian items are shown. The study is based on a large corpus of explanatory dictionaries and linguistic corpora.

Keywords: lexical semantics, emotive predicates, lexical functions, language picture of the world.

I. Вводные замечания.

Эмоции представляют одну из самых сложных систем человека, и в языке лексико-семантическое поле эмоций представлено большим количеством единиц. Изучение лексики, обозначающей эмоции, является одним из способов воссоздания фрагмента языковой картины мира, «специфической для данного языка структуры лексико-семантических полей и значений слов» [7, с. 156].

Эмоции, как известно, могут отличаться друг от друга по интенсивности и глубине переживания (см., например, [1, с. 371]). Так, французское слово *crainte* обозначает менее интенсивную эмоцию, чем слово *peur*: *La crainte, et même la peur, se sont installées dans certains quartiers de Los Angeles* (DiCouèbe') ≈ 'Тревога, и даже страх, поселились в некоторых кварталах Лос-Анжелеса'. Использование наречия *même* 'даже' – *la crainte, et même* ('и даже') *la peur* – свидетельствует о том, что *peur* обозначает более сильный страх, чем *crainte*. Но и одна и та же эмоция может отличаться степенью своей интенсивности. Именно этот аспект и будет интересовать нас – какие средства используются во французском языке для обозначения высокой степени интенсивности эмоционального состояния человека.

В работе мы будем использовать аббревиатуру Magn, лексическую функцию из модели «Смысл ↔ Текст», отвечающую смыслу 'очень' [8], для слов, обозначающих высокую степень, интенсивность.

II. Основные положения.

Мы выделяем два основных класса показателей высокой степени интенсивности – Magn'ов:

1. Magn1 – Magn'ы, которые обозначают интенсивность самой эмоции, например, рус. *сильный страх*, *глу-*

бокое раскаяние и т.п.

2. Magn2 – Magn'ы, которые обозначают интенсивность эмоции через отсылку к субъекту эмоции, например, *сходить с ума от беспокойства*, *похолодеть от страха* и т.п.²

II.1. Показатели интенсивности первого класса – Magn1.

Помимо «обычных» слов, выступающих в функции показателя интенсивности или глубины эмоции, – таких, как *сильный*, *глубокий*, *огромный* (*сильный страх*, *глубокое отчаяние*, *огромная радость*) и т.п., здесь выделяются также Magn'ы «экспериментально-происхождения» [6, с. 260-261]: (а) «слишком горячее обжигает, болезненно жжет, ранит» [там же] → *une déception cuisante, un regret cuisant, un remords cuisant* [DCP] 'сильное разочарование/сожаление/угрызения совести' (букв. 'обжигающие'); *une trouille brûlante* 'сильный страх' (букв. 'обжигающий') (К. Pancel. *Encore une danse*); (б) слишком холодное леденит, парализует, приводит в оцепенение → *la trouille glacée* (букв. 'ледяной страх') (К. Pancel. *Encore une danse*); *l'horreur glacée* (букв. 'ледяной ужас') (Germinal. Zola, Emile); (в) острое наносит раны → *une irritation aiguë* 'сильное раздражение' (букв. 'острое') [DCP]; (г) жестокость причиняет боль и страдания → *une déception cruelle, un dépit cruel, un regret cruel, un remords cruel* [DCP] 'сильное разочарование/досада/сожаление, угрызения совести' (букв. 'жестokie'); строгий наказывает → *une déception sévère* 'сильное разочарование' (букв. 'строгое') [DCP] и т.д.

Показатели интенсивности этого класса пополняются также за счет «фреймовых Magn-ов»: «Фреймовые

Magn'ы нередко покидают свою группу, границы исходной сочетаемости размываются. Например, *непреодолимое препятствие* – это фреймовая характеристика (для препятствий типично, что их преодолевают или пытаются преодолеть, соответственно, *преодолеть* – ЛФ к препятствие). Что касается контекстов типа *непреодолимое желание, влечение, стремление, презрение, отвращение* – то их можно считать просто показателями высокой степени» [6, с. 262]. Во французском языке такого рода Magn'ы тоже представлены, например: (а) *invincible* – courage, enthousiasme, haine, optimisme, peur, répugnance invincible [DCP; DDC] букв. 'непобедимые смелость, энтузиазм, ненависть, оптимизм, страх, отвращение'; (б) *insurmontable* – angoisse, aversion, dégoût, effroi, frayeur, peur, répugnance, répulsion [DCP; DDC] букв. 'непреодолимые тревога, отвращение, ужас, испуг, страх, омерзение' (*aversion, répugnance, répulsion* обозначают чувство отвращения).

II.2. Показатели интенсивности второго класса – Magn2.

II.2.1. Этот класс показателей интенсивности, в свою очередь, разбивается на два подкласса:

1. Первый подкласс объединяет случаи, когда формально показатель интенсивности относится к слову, обозначающему эмоцию, хотя в действительности характеристика дается экспериенцеру, субъекту эмоционального состояния. Это так называемые «субъектные» Magn'ы: «безудержный (хохот), бездушный (эгоизм – у субъекта нет души, а не у эгоизма, ср. *бездушный эгоист*)» [6, с. 261]. Другой пример субъектных Magn'ов представлен русским прилагательным *слепой* и французским *aveugle*. В сочетаниях *слепая покорность, ярость и une fureur, une colère, une confiance une haine, une frayeur, une peur, une rage aveugle* [DCP] ('слепые ярость, доверие, ненависть, страх, испуг, бешенство'), соответственно, они маркируют потерю контроля человека над своими чувствами и поведением – выход из-под контроля его сознания, «следающего устройства, способного со стороны наблюдать за поведением человека» [1, с. 360]. А «исходная характеристика субъекта метонимически «перемещается» к абстрактному существительному в качестве Magn'a» [6, с. 262].

2. Второй класс – симптоматическая лексика, «выражения, описывающие внешние проявления эмоциональных состояний человека» [1, с. 361]. Симптоматические выражения бывают двух типов, см. об этом в работе Ю.Д. Апресяна о чувстве страха: «К первому типу относятся выражения, описывающие физиологическую, непосредственно наблюдаемую реакцию человека на страх: *дрожать, трястись, сжаться, <от страха>*. <Ко второму относятся метафорические выражения, отражающие не реально наблюдаемые эффекты, а концептуализацию страха говорящими: *каменеть, столбенеть <кровь стынет, леденеет в жилах от страха>*» [там же, с. 459]. Указанное разграничение симптоматических выражений является, безусловно, чрезвычайно важным. Однако, для целей настоящей работы это противопоставление представляется нере-

levantным, во всяком случае наши рассуждения в равной мере относятся к симптоматической лексике обоих типов.

II.2.2. В рамках статьи не представляется возможным описать сколько-нибудь полно все основные типы симптоматических выражений, маркирующих высокую степень интенсивности эмоций. Поэтому мы остановимся на самых интересных с нашей точки зрения случаях.

1. Прилагательное *fou* (ж.р. – *folle*) 'сумасшедший': *fou de haine, de rage, de peur, de crainte, d'horreur, d'inquiétude, d'épouvante, de culpabilité, de désespoir, de joie* [DCP; DDC; PR] – букв. 'сумасшедший от ненависти, ярости, страха, ужаса, беспокойства, чувства вины, отчаяния, радости'. Отметим, что русское прилагательное *сумасшедший* не имеет подобного значения, в рассматриваемой функции в русском языке выступают глагол *обезуметь* или выражения *сходить с ума, быть без ума от чего-л.* и т.п.⁴ Однако сочетаемость указанных русских единиц по сравнению с французским прилагательным очень ограничена – для иллюстрации приведем несколько примеров из художественной литературы:

(1) *Trois mois passèrent. Pendant qu'il souffrait de l'absence de celle qu'il aimait, je rongerais mon frein, fou de culpabilité, lorsque je reçus à l'Académie un colis envoyé anonymement de Chine à son intention* (M. Levy. La Première nuit). Прошло три месяца. Эдриен горевал по любимой, я терзался чувством вины (букв. сумасшедший, безумный от чувства вины'), и тут в Академию на его имя пришла, посылка из Китая⁴.

(2) *Folle de reconnaissance, Ramadé se jette à genoux pour me baiser la main* (Dard, Frédéric. Renifle, c'est delavraie). Испытывая огромную благодарность (букв. 'сумасшедшая, безумная от благодарности'; **обезумев от благодарности*), Рамадэ встала на колени, чтобы поцеловать мне руку.

(3) *Ses deux nièces étaient folles de joie* (Stendhal. La Chartreuse De Parme). Обе ее племянницы себя не помнили от радости (букв. 'были сумасшедшими, безумными от радости').

Fou, в отличие от простых Magn'ов, указывает не просто на большую силу эмоции, а на то, что эмоциональное состояние человека достигает предельной степени интенсивности, и его действия как бы выходят из-под контроля сознания. См. определения [TR]: «Fou. Qui est dans un état psychologique de trouble intense ou d'exaltation causé par une forte émotion ou un sentiment poussé au paroxysme. Synon. bouleversé, égaré, enthousiaste, hors de soi». Слово *trouble*, использованное в толковании словаря [EL] для описания психологического состояния человека, обозначаемого выражением *fou de S* (S – название эмоции), соответствует тяжелому, мучительному состоянию, неконтролируемому сознанием⁵. См. о связи между максимальной, предельной степенью интенсивности эмоции и утратой субъектом контроля над своими действиями в [1, с. 360]: «представление о потере контроля над поведением как естественном пределе в развитии некоторых внутренних

состояний действительно свойственно наивной картине человеческой психики».

Схожей семантикой обладает русс. *не помнить себя без памяти*. *Не помнить себя*: «Будучи в крайне возбужденном состоянии, не контролировать своих эмоциональных проявлений, поступков или действий» [БФСРЯ]. *Без памяти*: «Фразеологизм содержит антропную метафору, отображающую представление о «разъединении» интеллектуально-волевого и чувственно-эмоционального «Я», в результате чего человек в полной мере оказывается во власти чувств и эмоций, уходящих из-под контроля рационального начала, к которому относится и память» [БФСРЯ].

Часто при переводе конструкций *fou de S* (*fou de joie, de peur* и т.п.) на русский язык используют наречие *безумно* – *безумно рад, боюсь* и т.п., например:

(4) *Ce que vous m'avez proposé tout à l'heure me rendrait fou de joie, mais le mystère qui précède l'exécution de ce projet me serre le cœur* (Dumas fils, Alexandre. La Dame aux Camélias). То, что вы мне предлагали только что, меня безумно обрадовало, но тайна, которая окружает это дело, сжимает мне сердце.

Однако, как нам представляется, *безумно* является просто показателем высокой степени.

Следует отметить, что *fou*, используется и в функции субъектного Magn'a (см. выше), при этом тоже маркируя самую высокую степень интенсивности, например, *folle colère* 'дикий, безумный гнев', *folle terreur*, 'страх' 'безумный страх', такой сильный гнев и такой сильный страх, что их невозможно обуздать, с ними нельзя справиться, «Qui ne peut être contenu, maîtrisé» [TR].

Последней стадией семантического развития французского прилагательного *fou* является зафиксированное в начале 19 в. значение «чистого» Magn1, т.е. значение 'очень'/большой (в этом значении оно стоит после определяемого слова): «(déb. XIX^e) (après-subst.) ⇒ énorme, excessif, extraordinaire, immense, prodigieux. Il y avait un monde fou à cette réception» [PR], 'на этом приеме было очень много народа'; «Avoir un mal de tête fou» [EL], 'испытывать сильную головную боль'; «Ma brochure a un succès fou (P.L. COUR. Lett. II, 165)» [EL], 'моя брошюра имела огромный успех'.

Приведем для иллюстрации также пример из художественной литературы:

(5) *Да, много хлопот, – говорил он тихонько. – Вон хоть бы в плане – пропасть еще работы!..* (И.А. Гончаров. Обломов). Oui, j'ai beaucoup de soucis, disait-il tout bas. Le plan à lui seul réclame encore un travail fou.

Заметим, что рус. *сумасшедший* и *безумный* тоже развили значение Magn1: *сумасшедшие/безумные цены, деньги, прибыли* и т.п.

2. Глагол *délirer* имеет следующие значения:

(а) находиться в состоянии, обозначаемом *délire*⁶ (≈ 'бред', 'расстройство сознания'), состоянии, характеризующемся потерей связи с действительностью, симптомом которого являются бессмысленный набор слов: «État d'une personne caractérisé par une perte du rapport normal auréel et un verbalisme qui en est le symptôme» [PR];

(б) с дополнением *de S* – значение Magn2, (точнее MagnOper1⁷), показателя высокой интенсивности эмоционального состояния, обозначаемого дополнением S, например: *Délirer de joie, de colère, de rage, de fureur, d'impatience, de tendresse* [LFV;PR; TR] 'сходить с ума от радости, быть вне себя от гнева, ярости, нетерпения, нежности' и т.п.

При этом (так же, как в случае с прилагательным *fou*) использование глагола *délirer* указывает на следующее: интенсивность эмоции S такова, что субъект утрачивает контроль над своими действиями; его сознание, затуманено. См., например, определение рассматриваемого значения французского глагола в [PR]: «Être en proie à une émotion qui trouble l'esprit», ≈ 'быть во власти эмоции, которая вызывает смятение ума'. Кроме того, говорящий, описывая некоторое эмоциональное состояние S, прибегает к конструкции *délirer de S* тогда, когда имеют место и внешние проявления этого состояния: «Manifester une excitation extrême provoquée par l'exaltation d'un sentiment. *Délirer d'admiration, de bonheur, de fureur*» [TR] ≈ 'проявлять (внешне) чрезмерное возбуждение, вызванное очень сильным чувством'.

Отглагольное прилагательное *délirant* используется в значении субъектного Magn'a, например, *une fureur, une joie délirante* 'безумный гнев, безудержная радость'. Так же, как и у прилагательного *fou*, у него отмечается значение Magn1 в его исходном значении 'очень/большой', например, *le prix délirant* 'безумная цена'.

(6) «... sans recourir à cette hypothèse de notre mauvaise foi, dont vos astronomes se servent pour expliquer le mauvais temps et vos ménagères le prix délirant de la langouste» (Giraudoux, Siegfriedette Limousin).

3. Прилагательное *éperdu* – 'потерявший голову под действием сильных эмоций', 'вне себя', «Qui a l'esprit profondément troublé par une émotion violente» [PR], например: *Ney, éperdu, grand de toute la hauteur de la mort acceptée, s'offrait à tous les coups dans cette tourmente* (Victor Hugo. Les Misérables. Deuxième partie. Cosette). Ней, вне себя, величественный в своей решимости принять смерть, подставлял грудь всем ударам этого шквала. *Éperdu*, как и рус. *вне себя*, обозначает состояние крайнего возбуждения, неконтролируемого человеком, см. определение указанного русского выражения в [БФСРЯ]: «лицо испытывает сильное эмоциональное возбуждение: раздражение, нервное напряжение, возмущение, негодование, волнение, радость, счастье и т.д. – и не в состоянии адекватно воспринимать действительность и реагировать на окружающих». Обе единицы (русская и французская) могут присоединять дополнение, эксплицирующее эмоциональное состояние, в котором находится субъект: *éperdu de joie, de bonheur, de douleur, de peur* – *вне себя от радости, от счастья, от горя, от страха*. Однако, по-видимому, французская лексема сочетается с большим числом имен, ср. *éperdu d'étonnement* – 'вне себя от удивления, *éperdu de reconnaissance* – 'вне себя от чувства признательности'.

Подобно *fou* и *délirant*, *éperdu* выступает в функции субъектного Magn'a – *un amour éperdu* 'безумная

любовь', *une reconnaissance éperdue* 'безграничная благодарность', *une tendresse éperdue* 'безумная нежность' и т.п.

4. Прилагательное *ivre* – 'пьяный'.

Разные стадии состояния опьянения характеризуются разными проявлениями: если для легкого опьянения характерны подъем настроения, ощущение раскованности и веселости, то по мере увеличения дозы алкоголя они сменяются состоянием возбуждения с утратой са-моконтроля и критической оценки ситуации: «В О. (опьянении – Е.И.) I степени превалируют эйфория, легкое психомоторное возбуждение, снижение продуктивной мыслительной деятельности, ухудшение восприятия. Тяжелое О. протекает с резким угнетением всех функций организма и нарушением сознания» [5]. В основе значения рус. *упоение*, *упоенный*, являющихся галлицизмами, и переносных значений франц. *ivresse*, *enivrement*, *enivrant*, *enivré*, производных от *ivre*, лежит компонент прототипической ситуации опьянения 'радостное, восторженное состояние'. См., например, *enivrement*: «*Ivresse agréable, exaltation voluptueuse*» [PR], 'упоение, восторженное состояние'.

У *ivre* и *enivré*, в отличие от названных выше русских и французских единиц, есть еще особый класс употреблений, а именно – в функции Magn2 при словах, обозначающих эмоции. В основе развития этого значения лежит уже другой компонент фрейма 'опьянение' – 'спутанность сознания, потеря самоконтроля'. Например: *ivre d'amertume, de colère, de douleur, de désespoir, de douleur, d'épouvante, de fureur, de honte, d'horreur, de rage, de vengeance, de tristesse* [AC 1935; EL; LFV; PR; TR], букв. 'пьяный от горечи, гнева, боли, отчаяния, ужаса, стыда, ярости, чувства мести, от грусти', *enivré de haine* [EL], букв. 'опьяненный ненавистью'. Приведем несколько примеров из художественной литературы:

(7) *Ivre de rage, Lucifer roula le papier en boule avant de le jeter sur Blaise*. (M. Levy. Sept jours pour une éternité). Люцифер гневно скомкал бумажку и швырнул ею в Блеза.

(8) *Jamais! s'écria-t-il, ivre de fureur; jamais! Je veux me tuer, mais il faut auparavant que je me venge* (E. Gaborio. Le Crime d'Orcival). Нет, ни за что! – в бешенстве выкрикнул Соврези. – Я умру, но сперва отомщу им!

(9) *D'Artagnan, ivre de désespoir, jeta son pistolet sur la route* (Dumas, Alexandre / Le vicomte de Bragelonne. Tome IV). Д'Артаньян в отчаянии бросил свой пистолет на дорогу).

(10) *En jetant un coup d'œil, je vis les gens allant venant, tous affairés, ivres de douleur et surpris sans doute des ordres que Manette leur communiquait* (Balzac, Honore de. Le Lys dans la vallée). Оглянувшись, я заметил, что убитые горем слуги бегают взад и вперед, с видимым удивлением выполняя приказания, переданные им Манеттой.

В этих и подобных им случаях *ivre* и *enivré* маркируют такую степень интенсивности эмоции, при которой поведение человека выходит из под контроля его

сознания (русские переводы часто не отражают специфику французских лексем).

5. Прилагательное *malade* 'больной' выступает в качестве Magn2 при большом количестве лексических единиц, обозначающих негативные эмоциональные или ментальные состояния: *malade d'anxiété, de chagrin, de colère, de dégoût, de fureur, de haine, d'humiliation, d'impatience, d'incertitude, d'inquiétude, de jalousie, de peur, de tristesse* [DDC; LFV; PR; TR], букв. 'больной от беспокойства, от печали, от гнева, от отвращения, от ярости, от ненависти, от чувства унижения, от нетерпения, от чувства неуверенности, от беспокойства, от зависти, от страха, от грусти'. В основе развития этого значения у прилагательного *malade* лежит соответствующий компонент фрейма 'болеть' – 'испытывать неприятные ощущения'.

Подобное употребление совершенно не характерно для русского прилагательного *больной*, и при переводе обычно используются рус. Magn1 'ы типа *очень, сильно, страшно* и т.п., например: *je suis malade d'inquiétude* – я страшно беспокоюсь. Иногда переводчики прибегают к другим Magn2, например, к глаголу *умирать* (см. о нем ниже):

(11) *Il sait que nous sommes en train de prendre l'apéro et ça le rend malade de jalousie* (Benacquista, Tonino. Saga). Он знает, что мы сейчас пьем аперитив, и умираю от зависти.

Выход из неприятного эмоционального состояния может обозначаться глаголом *guérir* 'выздоровливать', что вполне логично: *malade d'anxiété, de peur* 'больной от беспокойства, от страха' – *guérir de l'anxiété, de peur* – 'выздороветь от беспокойства, от страха. Например:

(12) *...et de sa peur guérie elle recommençait à rire* (Théophile GAUTIER. Albertus ou l'Âme et le péché) букв. 'выздоровев от страха, она снова начала смеяться'.

(13) *...ils se sentirent guéris de l'anxiété intolérable dont ils avaient souffert* (La Faute de l'Abbe Mouret. Zola, Emile) букв. 'они почувствовали, что выздоровели от невыносимого беспокойства, которое их мучило'.

6. Прилагательное *mort* 'мертвый' и глаголы (*se*) *mourir, crever* 'умирать'.

Указанные лексические единицы в конструкциях вида *mort/mourir/crever de S*, а также Magn1 *à mort* 'смертельно', как и русский глагол *умирать*, указывают не просто на высокую степень интенсивности эмоции, а на достижение максимума, предела. См. толкование выражения *à mort* в [RC]: «La référence explicite à la mort connote la limite extrême de toute action, dans sa durée comme dans son expression», 'Эксплицитная отсылка к смерти вызывает представление о достижения предела любого действия – как с точки зрения его временной продолжительности, так и с точки зрения его проявления'.

Причем речь идет не только «количественном» изменении, но и о качественном: состояние субъекта не просто является дискомфортным (как в случае с *malade*), а мучительно тяжелым. Эмоциональное состояние человека, описываемого лексемами *mort, mourir, crever*, есть

состояние человека, испытывающего настоящие страдания: «MOURIRDE: être très affecté par; souffrirde» [PR]. См. также толкование рус. *умирать* в [ЕФР]: «Лишаться сил, изнемогать под воздействием каких-либо сильных ощущений, чувств, страстей и т.п.».

Рассматриваемые французские единицы, как нам представляется, отличаются от русского глагола *умирать* в двух отношениях. Во-первых, сочетаемостью – круг имен существительных, которые встречаются в конструкциях *mort/mourir/crever de S*, на порядок выше, чем в конструкции *умирать от S*. Ср., например: *mourir de peur, de honte, de chagrin, de tristesse, de rage, de dépit* – *умирать от страха, от стыда, *от печали, *от грусти, *от ярости, *от досады*. Во-вторых, в некоторых случаях, русский глагол *умирать* является лишь показателем сильной эмоции, не отягощенной никакими страданиями. Так, *умирать от скуки* значит просто ‘очень сильно скучать’.

III. Заключение.

Мы рассмотрели несколько способов обозначения интенсивности эмоций во французском языке, ис-

пользуя аббревиатуру Magn для слов, обозначающих высокую степень, интенсивность. Мы выделили два класса Magn’ов: 1. Magn1 – Magn’ы, которые обозначают интенсивность самой эмоции, например, *une forte haine* ‘сильная ненависть’. 2. Magn2 – Magn’ы, которые обозначают интенсивность эмоции через отсылку к субъекту эмоции. Среди единиц второго класса особое место занимает симптоматическая лексика, например, *être fou de rage* – ‘быть вне себя от ярости’ (букв. ‘быть сумасшедшим от ярости’), *être malade de dégoût* – ‘испытывать сильное отвращение’ (букв. ‘быть больным от отвращения’). Существует очень большой класс симптоматических выражений, выступающих в функции Magn2, описание которых невозможно в рамках одной статьи. Как показывает материал, эти выражения представляют одну из важных областей языковых различий, что дает богатый материал для воссоздания картины мира разных языков (см., также о симптоматической лексике в концептуализации страха, сожаления и раскаяния, радости удовольствия в [2; 3; 4].

Примечания

1. Канадский корпус французского языка. См. список сокращений в примечаниях.
2. Magn’ы первого класса – *сильный (страх), глубокое (отвращение, раскаяние)* и т.п., соответствуют в модели «Смысл ↔ Текст» лексической функции Magn. Magn’ы второго класса – *умирать (от страха), сходить с ума (от скуки)* и т.п., являются лексическими функциями Magn Oper1, см., например, [DCP] и [9; 10; 11].
3. *Sévère*: «Qui n’admet pas les fautes et les faiblesses, qui est prompt à punir ou à blâmer» [EL].
4. Рус. *сходить с ума* имеет четыре значения (наша трактовка не совпадает с описанием этого фразеологизма в [БФСРЯ]): I. ‘Становиться психически больным человеком’; при этом дополнение вида *от S* указывает на причину этого процесса, например, *сойти с ума от горя, от страха* и т.п. II. С дополнением вида *от S* выражение *сходить с ума* означает ‘испытывать эмоцию S такой интенсивности, что субъект теряет контроль над своим поведением; например, *сходить с ума от страха, от ревности* и т.п. В этом употреблении фразеологизм близок по значению к русским выражениям *вне себя, не помнить себя*, французскому *fou de S*. Заметим, что для выражений первого класса (*сходить с ума от горя*) более характерно употребление совершенного вида глагола, для выражений второго класса (*сходить с ума от ревности*) возможно употребление только несовершенного вида. Но и в тех случаях, когда глагол *сходить* стоит в форме несовершенного вида, различие между двумя значениями конструкции очевидно: в первом случае обозначается процесс, во втором – состояние. III. ‘Испытывать страх, беспокойство такой интенсивности, что субъект теряет контроль над своим поведением; например, *Уже поздно, надо идти домой, мама уже, наверное, с ума сходит*. IV. Значение Magn2, ‘испытывать очень сильное чувство S’, например, *сходить с ума от скуки, от нетерпения* (испытывать сильную скуку, сильное нетерпение).
5. Примеры из художественной литературы с параллельными переводами взяты из двух корпусов – НКРЯ и linguolive.
6. *Trouble*: «♦ (XVIe) Cour. État affectif pénible, fait d’angoisse et d’une activité mentale excessive, incontrôlée» [PR].
7. *Délire*: «ÉTYMOLOGIE.Lat. delirium»[EL].
8. Oper1 — название лексической функции в модели «Смысл ↔ Текст».

Источники и принятые сокращения

- БФСРЯ – Большой фразеологический словарь русского языка /Отв. ред. В.Н. Телия. 4-е изд. М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2010.
ЕФР – Ефремова Т.Ф. «Современный толковый словарь русского языка. В 3 томах. М.: АСТ, Астрель, Харвест, Lingua, 2006.
НКРЯ – Национальный корпус русского языка // www.ruscorpora.ru/ (electronic resource) (accessed: 15.09.2017).
AC 1935 – Dictionnaire de l’Académie française. La 8^e édition (1932-1935) // http://french_academie.fr/academic.com/ (electronic resource)(accessed: 15.09.2017).
DCP – DiCoPop. Dictionnaire de combinatoire du Français // Direction du projet: Alain Polguère // Conception: Alain Polguère et Sébastien Cabot. Université de Montréal // <http://olst.ling.umontreal.ca/dicopop/> (electronic resource)(accessed: 15.09.2017).
DDC – Dictionnaire des cooccurrences // <http://www.btb.termiumplus.gc.ca/tpv2guides/guides/cooc/index-fra.html?lang=fra/> (electronic resource)(accessed: 15.09.2017).
DiCouèbe – Base de données DiCo des dérivations sémantiques et collocations du français. Version de la base DiCo: 25 juillet 2013 // <http://olst.ling.umontreal.ca/> (electronic resource)(accessed: 15.09.2017).
EL – Littré E. Dictionnaire de la langue française (1872-1877) // <http://artflx.uchicago.edu/> (electronic resource)(accessed: 15.09.2017).
LFV – Les verbes français (French Verbs) by Jean Dubois and Françoise Dubois-Charlier (Version LVF+1) LFV // <http://rali.iro.umontreal.ca/> (electronic resource)(accessed: 15.09.2017).
PR – Le Petit Robert. Dictionnaire alphabétique & analogique de la langue française par Paul Robert. P.: Dictionnaire LE ROBERT, 1970.
RC – Rey A., Chantreau S. Dictionnaire des expressions et locutions. P.: Dictionnaires LE ROBERT, 2003.
TR – Le Trésor de la langue française informatisé // <http://atilf.atilf.fr/> (electronic resource)(accessed: 15.09.2017).

Библиографический список

1. Апресян Ю.Д. Избранные труды, том II. Интегральное описание языка и системная лексикография. М.: Школа «Языки русской культуры», 1995.
2. Иоанесян Е.Р. Способы номинации страха в языке //Лингвистика и методика преподавания иностранных языков. Периодический сборник научных статей. Электронное научное издание. М., 2015, Вып. 7.С. 98-223 //http://www.iling-ran.ru/library/sborniki/for_lang/2015_07/5.pdf(дата обращения: 15.09.2017).
3. Иоанесян Е.Р. Предикаты эмоционального состояния: прототипический сценарий и семантическая эволюция // Ученые записки Орловского государственного университета.Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2016. № 3 (72). С. 160-166.
4. Иоанесян Е.Р. Модели семантической деривации в классе предикатов сожаления и раскаяния // Научный диалог, № 3, 2017. С. 31-44.
5. Крук И.В., Блейхер В.М. Толковый словарь психиатрических терминов. Воронеж, 1995 //http://coollib.com/b/51841/ (электронный ресурс). (дата обращения: 15.09.2017).
6. Кустова Г.И. Слова со значением высокой степени: семантические модели и семантические механизмы (Magn'ы – прилагательные) //Слово и язык: Сб. статей к 80-летию акад. Ю.Д. Апресяна. М.: Языки славянских культур, 2011. С. 256-268.
7. Руссо М.М. Неогумбольдтианская лингвистика и рамки «языковой картины мира» // Лингвистика и методика преподавания иностранных языков. Периодический сборник научных трудов. Электронное научное издание. М., 2012. Вып. 4. С. 148-176. //http://www.iling-ran.ru/library/sborniki/for_lang/2012_04/9.pdf (дата обращения: 15.09.2017).
8. Mel'čuk Igor A. Meaning-Text Models: A recent trend in Soviet linguistics // Annual Review of Anthropology. V. 10, 1981. Pp. 27-62.
9. Mel'čuk I. Collocations dans le dictionnaire//Les écartsculturelsdans les dictionnairesbilingues. Thomas Szende (réd.). Paris: Honoré Champion, 2003.Pp. 19-64 //http://olst.ling.umontreal.ca/pdf/MelcukColloc 2003.pdf/ (электронный ресурс). (дата обращения: 15.09.2017).
10. Mel'čuk I. Phraséologiedans la langue etdans le dictionnaire //Repères& Applications (VI), XXIVeJournéesPédagogiquessur l'Enseignement du Français en Espagne, Barcelone, 3-5 septembre 2008 // http://olst.ling.umontreal.ca/pdf/MelcukPhraseme2008.pdf/ (электронный ресурс). (дата обращения: 15.09.2017).
11. Polguère A. Towards a theoretically-motivated general public dictionary of semantic derivations and collocations for French //Proceedings of EURALEX'2000, Stuttgart, 2000. P. 517-527 //http://olst.ling.umontreal.ca/pdf/APolEURALEX.pdf/ (электронный ресурс). (дата обращения: 15.09.2017).

References

1. Apresjan J.D. Selecta, V. II. Integral Description of Language and Systemic Lexicography. Moscow: School: «Yaziki Russkoj Kulturi», 1995.
2. Ioanesyan E.R. Naming fear in language //Linguistics and Methods of teaching foreign languages. Collection of scientific papers. Moscow 2015. № 7. Pp. 98-223.// http://www.iling-ran.ru/library/sborniki/for_lang /2015_07/5.pdf/ (accessed: 15.09.2017).
3. Ioanesyan E.R. Emotive predicates: prototypical scenario and semantic evolution //Scientific notes of Orel State University. Vol. 3 – no. 72. 2016. Pp. 160-166.
4. Ioanesyan E.R. Models of Semantic Derivation in Class of Predicates of Regret and Remorse // Scientific dialog, № 3, 2017. Pp. 31-44.
5. Kruk I.V., Blajkher V.M. Explanatory Dictionary of psychiatric terms. Voronezh, 1995. //http://coollib.com/b/51841/ (электронный ресурс). (accessed: 15.09.2017).
6. Kustova G.I. Words with the meaning of intensity (Magn – adjective) //Word and Language. Collection of scientific papers for the eightieth anniversary of academician J.D. Apresjan. Moscow: Yaziki , 2011. Pp. 256-268.
7. Russo M. Neo-Humboldtian linguistics and limits of the linguistic model of the world // //Linguistics and Methods of teaching foreign languages. Collection of scientific papers. Moscow 2012. № 4, 2015. Pp. 148-176 // http://www.iling-ran.ru/library/sborniki/for_lang/2012_04/9.pdf/(accessed: 15.09.2017).
8. Mel'čuk Igor A. Meaning-Text Models: A recent trend in Soviet linguistics // Annual Review of Anthropology. V. 10, 1981. Pp. 27-62.
9. Mel'čuk I. Collocations dans le dictionnaire // Les écarts culturels dans les dictionnaires bilingues. Thomas Szende (réd.). Paris: Honoré Champion, 2003. Pp. 19-64 //http://olst.ling.umontreal.ca/pdf/MelcukColloc 2003. pdf/ (electronic resource) (accessed: 15.09.2017).
10. Mel'čuk I. Phraséologiedans la langue etdans le dictionnaire //Repères & Applications (VI), XXIV e Journées Pédagogiques sur l'Enseignement du Français en Espagne, Barcelone, 3-5 septembre 2008 //(accessed дата обращения: 15.09.2017).
11. Polguère A. Towards a theoretically-motivated general public dictionary of semantic derivations and collocations for French // Proceedings of EURALEX'2000, Stuttgart, 2000. P. 517-527 //http://olst.ling.umontreal.ca /pdf/APolEURALEX.pdf/ (electronic resource) (accessed: 15.09.2017).

КЛОЧКОВ А.В.

кандидат филологических наук, доцент кафедры
немецкого языка, Орловский государственный уни-
верситет 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
E-mail: klochkov.a_new@mail.ru

ЕЩЕ О ПЕРЕВОДЕ КАК О МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ

AGAIN ABOUT THE TRANSLATION AS A INTERLINGUAL TRANSFORMATION

В предлагаемой статье речь пойдет об изменениях, которые неизбежно претерпевает текст оригинала при переводе, с одной стороны, и о характере этих изменений с точки зрения такого понятия как прагматическая эквивалентность.

Ключевые слова: сопоставительный анализ, оригинал, перевод, эквивалентность.

In the given article the matter concerns the changes, which the original text inevitably undergoes during translation, on the one hand, and the kind of those changes concerning such concept as the pragmatic equivalence.

Keywords: contrastive analysis, original, translation, equivalence.

Процесс перевода как акт межъязыковой коммуникации представляет собой процесс замещения единиц одного языка единицами другого, т.е. представляет собой в известном смысле межъязыковую трансформацию. При этом абсолютно естественным можно считать некоторые потери, которые имеют место даже и при одноязычной коммуникации. Эти потери связаны с неизбежной необходимостью преобразования исходного текста, причиной которого являются различия в системах исходного языка и языка перевода, нормах языка и речи. Интерес представляет вопросы, связанные с тем, что теряется в переводе, каков характер этих потерь, их влияние на прагматическую эквивалентность перевода.

Контрастивный сопоставительный анализ оригинала и перевода позволяет сделать выводы о том, что в процессе перевода не удастся передать все то, что выражено в оригинале. При этом не обязательно затрагивается уровень адекватности текста, поскольку речь может и не идти об информации, которая является коммуникативно релевантной.

Сразу же оговоримся, что употребление слова «потеря» носит условный характер, поскольку отражает суть описываемого явления не полно.

В качестве иллюстрации сказанному достаточно обратиться к небольшому отрывку из рассказа В.М. Шукшина «Материнское сердце». Рассмотрим, что же оказывается «потерянным» в переводе.

В. Шукшин: Материнское сердце

Витька Борзенков поехал на базар в районный городок, продал сала на сто пятьдесят рублей (он собирался жениться, позарез нужны были деньги), пошел в винный ларек «смазать» стакан-другой красного. Пропустил пару, вышел, закурил... Подошла молодая девушка, попросила:

– Разреши прикурить.

Витька дал ей прикурить от своей папироски, а сам с интересом разглядывал лицо девушки – молодая, припухла, пальцы трясутся...

– С похмелья? – прямо спросил Витька.

– Ну, – тоже просто и прямо ответила выпивоха, с наслаждением затягиваясь «беломориной».

– А похмелиться не на что, – стал дальше развивать мысль Витька, довольный, что умеет понимать людей, когда им худо.

– А у тебя есть?

(Никогда бы, ни с какой стати не влетело в лоб Витьке, что девушка специально наблюдала за ним, когда он продавал сало, и что у ларька она его просто подкараулила).

И его перевод на немецкий язык:

W. Schukschin: Das Herz einer Mutter

Vitka Borsjonkow fuhr (1) zum Mark ins Kreisstädtchen, wo er für hundertfünfzig Rubel (2) Speck verkaufte. (Er wollte heiraten und brauchte dringend (3) Geld.) In einem Spirituosenladen genehmigte er sich ein paar Gläschen Roten (4), um sich die „Kehle zu ölen“. Dann rauchte (5) er draußen vor der Tür (6).

Ein junges Mädchen kam hinzu und bat ihn: „Was dagegen, wenn ich mitrauche?“ (7)

Vitka bot von seinen Zigaretten (8) an und begnügte interessiert das Mädchen – jung, etwas gedunsenes Gesicht (9), zittrige Finger.

„Verkatert“ fragte er geradezu.

„Klar“, antwortete das Mädchen (10) ebenso einfach und geradezu, während sie genußvoll an der „Belomor“ (11) zog.

„Und zum Ausnüchtern fehlt das nötige

Kleingeld“ (12) entwickelte Vitka seinen Gedanken weiter, zufrieden mit sich, daß er für andere Menschen Verständnis aufbrachte, wenn es ihnen dreckig ging. (13)

„Hast du denn welches?“

Vitka wäre niemals (14) auf die Idee gekommen (15), das Mädchen könnte ihn vorsätzlich beobachtet haben (16), als er den Speck verkaufte, und hier vor dem Laden Posten schieben.

В переводе на немецкий язык обозначены цифрами случаи, когда не сохраняется или сохраняется лишь частично семантика отдельных лексических единиц оригинала, а также изменения на других уровнях.

Рассмотрим их более подробно.

1. Перечислительный характер зачина и синтаксический параллелизм – поехал, продал, пошел, пропустил пару, вышел, закурил, подошла девушка – создает атмосферу сценичности повествования, в переводе сохраняется формула эпического повествования «а затем, а затем...», однако в переводе это скорее напоминает рассказ об этих событиях.

2. На сто пятьдесят рублей – *für hundertfünfzig Rubel* – не передается разговорный характер выражения.

3. Позарез – *dringend* – аналогично примеру 3.

4. стакан-другой – *ein paar Gläschen* – аналогично примеру 3, однако следует отметить, что переводчик компенсирует потерю выражением разговорного характера «*sich genehmigen*», а также передает и «чужое слово» – «смазать» выражением «*sich die „Kehle zu ölen“*».

5. Закурил – *rauchte* – не передается семантический компонент начала действия.

6. Вышел – *draußen vor der Tür* – см. пример 1.

7. Разреши прикурить – *Was dagegen, wenn ich mitrauche?* – эллиптическая конструкция, направленная на создание имитации синтаксиса живой, спонтанной речи героев бытового рассказа олитературируется, синтаксис становится нормативным, полноструктурным.

8. Прикурить от своей папироски – *bot von seinen Zigaretten an* – неточность, в переводе предложил свои сигареты.

9. Припухла – *etwas gedunsenes Gesicht* – аналогично примеру 3.

10. Выпивоха – *das Mädchen* – семантическая компрессия с потерей стилистической окраски.

11. Затягиваясь «беломориной» – *während sie genußvoll an der „Belomor“ zog* – а) затягиваясь – аналогично примеру 5, б) «беломориной» – потеря стилистической окраски, не передается «чужое слово».

12. А похмелиться не на что – *„Und zum Ausnüchtern fehlt das nötige Kleingeld“* – аналогично примеру 8.

13. Когда им худо – *wenn es ihnen dreckig ging* – передается разговорный характер выражения,

однако по словарю С.И. Ожегова «худо» имеет еще и помету устаревшего выражения.

14. Никогда бы, ни с какой стати – *niemals* – не передается усиление.

15. Не влетело в лоб Витьке – *auf die Idee gekommen* – аналогично примеру 3.

16. Специально наблюдала за ним – *könnte ihn vorsätzlich beobachtet haben* – передается «тяжеловесной» конструкцией книжного характера.

Потери, обозначенные номерами 4, 5, 11а, 13, 14, объясняются разными причинами, однако не затрагивают прагматическую эквивалентность, другими словами, они не сказываются на эмоционально-смысловом воздействии текста перевода на адресата.

Остальные случаи, а именно 1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11б, 12, 15, 16 имеют иной характер. В рассматриваемом рассказе В.М. Шукшина создается особый колорит определенный социальной среды живущих в сибирской глубинке героев. Этот колорит раскрывается посредством их собственной речи, к которой также близка и речь повествователя. Автор-повествователь использует такую манеру говорить, которая принята в речевой культуре местного населения. Она характеризуется не просто устно-разговорным характером речевого высказывания, а порой подчеркнуто просторечным, и даже фамильярным. Повествователь занимает позицию «наблюдателя», а речь его в целом можно охарактеризовать, как речь человека, который живет по-соседству. Данная особенность оригинала направлена на создание определенного смыслового, стилистического и оценочного своеобразия рассказа, и таким образом, является одной из его доминант с точки зрения перевода. Следовательно, она должна быть воспроизведена в переводе. Иногда воссоздать такой колорит не удастся по объективным причинам, например, в случаях 2, 3, 7, 9, 10, 11б и 12. В этих примерах переводчик «вынужденно» олитературирует лексические единицы, поскольку в языке перевода нет единиц с аналогичными пометами, в силу грамматических особенностей немецкого языка наблюдаются и изменения в синтаксисе.

Представляется, что в оставшихся случаях, обозначенных цифрами 1, 6, 8 и 16, есть возможности для улучшения перевода, отдельно следует упомянуть случай 8, в котором речь идет об ошибке переводчика.

В целом изучение затронутой проблематики кажется достаточно интересным, с позиции изучения таких вопросов, как «что же является потерянным в переводе?» или «какие же изменения, предпринимаемые в процессе выполнения перевода, можно считать допустимыми?», а также «какое они оказывают воздействие на прагматическую эквивалентность?». Также исследование подобных вопросов вписывается в круг таких насущных проблем науки о переводе, как например, необходимость определения границ перевода.

Библиографический список

1. *Шукиин В.М.* Повести и рассказы; [предисл. В. Вербицкого]. М.: Эксмо, 2007. 800 с. (Библиотека Всемирной Литературы). ISBN 987-5-699-20507-3
2. *Schukschin Wassili.* Gespräche bei hellem Mondschein. Erzählungen. Erster Band. Berlin: Volk und Welt, 1979. 482 S.

References

1. *Shukshin V.M.* Novels and stories; [Introduction by V. Verbitsky]. Moscow: Eksmo, 2007. 800 p. (Library of the World Literature). ISBN 987-5-699-20507-3
 2. *Schukschin Wassili.* Gespräche bei hellem Mondschein. Erzählungen. Erster Band. Berlin: Volk und Welt, 1979. 482 S.
-

УДК 821.161.1 – БЛОК

UDC 821.161.1 – BLOK

КОВАЛЕВА Т.В.

доктор филологических наук, профессор, кафедра истории русской литературы XI–XIX веков, Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева
E-mail: tatko1986@mail.ru

KOVALEVA T.V.

Doctor of Philology, professor, Department of the History of the XI-XIX centuries of the Russian Literature, Orel State University
E-mail: tatko1986@mail.ru

КОНЦЕПЦИЯ ПОЭТИЧЕСКОЙ КНИГИ ДЛЯ ДЕТЕЙ В ТВОРЧЕСТВЕ А.А. БЛОКА

Статья первая

THE CONCEPT OF THE POETIC BOOK FOR CHILDREN IN A.A. BLOK'S WORKS

Article 1

Статья посвящена изучению концепции поэтической книги для детей в творчестве одного из самых уникальных поэтов Серебряного века А.А. Блока. Анализ архитектоники и композиции цикла «Круглый год» убеждает в том, что большую часть своих поэтических экспериментов русский поэт перенес в эту область своего творчества.

Ключевые слова: А.А. Блок, поэзия для детей, цикл, поэтическая книга, лирика, метр, ритм, система рифмования.

The article studies the concept of the poetic book for children in works of one of the most unique poets of A.A. Blok's silver age. The analysis of architectonics and composition of «All year round» cycle convinced that Russian poet transferred the most part of the poetic experiments to this field of the creativity.

Keywords: A.A. Blok, poetry for children, cycle, poetic book, meter, rhythm, system of rhyming.

В начале XX столетия в русской культуре были созданы основные предпосылки для выделения детской литературы в самостоятельную область художественного творчества, где происходили сложнейшие процессы, типологически и генетически связанные с общелитературной эволюцией. Так, возникновение в эпоху модернизма тенденций к лирической циклизации [8] и оформление их в виде концепции поэтической книги, в которой подчинение «единому субъективно-эмоциональному началу» [10, с. 492] основывается на сюжетно-тематических и ассоциативных связях, наиболее ярко воплотились именно в феномене поэтической книги для детей как целостного и законченного ансамблевого единства.

Появлению этой концепции во многом способствовали изменения в инфраструктуре печатного дела в России, что выразилось в бурном росте количества типографий и издательств, ориентированных, в частности, и на детского читателя, в расширении полиграфических возможностей за счет новых технологий многокрасочной ротационной печати. [4, с. 81] В начале XX века детская книжка становится автономным субъектом публикационного процесса, а ее структура и оформление приобретают специфические, ни с чем не сравнимые черты: особенный формат, цветные иллюстрации, выполненные профессиональными художниками, сложное взаимодействие рисунка и текста.

Оформление концепции русской поэтической книги для детей было обусловлено и глубинной сменой художественных парадигм: «...модернистские поэтические

принципы “накладывались” на особенности, уже сформировавшиеся в детской литературе предшествующих периодов» [6, с. 30-31]. Исследователи отмечают, что для писателей-модернистов было характерно повышенное внимание к феномену детства: «Прогрессистский тренд модерны вывел детство из сакрального круга вечности, обозначив его земные топологические координаты в рамках индивидуального и социального пространств. <...> Определенным итогом этих культурных трансформаций можно назвать закрепление конвенции “охраняемого” детства как объекта, требующего защиты, подлежащего социальному формированию и выступающего подготовительным этапом на пути ко взрослому статусу, конвенции, надолго определившей основные воспитательные и образовательные парадигмы детства» [11, с. 235].

Усложнение литературного процесса обусловило появление таких детских периодических изданий нового типа, как «Тропинка», «Галченок», и оформление самого понятия «детскости» как особого художественного метода отражения и постижения окружающего мира (В. Хлебников, В. Каменский, Е. Гуро и др.). Не случайно, что в детской литературе начала XX столетия все большую роль начинают играть профессиональные литераторы, среди которых нельзя не назвать А.А. Блока, издавшего в 1913 году сразу две книжки с жанрово-тематическим определением «стихотворения (стихи) для детей» – «Сказки» и «Круглый год». О последней Ю.Н. Верховский писал: «...кое-что из этой

книги, может быть и не сразу понятное, прежде усвоится, как тихая и нежная песня без слов, которую хочется повторять, а потом уже будет понятно». [20, с. 5]

В основу композиции «Круглого года», как явствует из названия, положен принцип циклизации календарного типа: каждое стихотворение представляет собой своеобразный этюд в составе четырех циклов – по временам года. При этом распределение произведений внутри этих тематических частей носит отпечаток сугубо авторского восприятия.¹

Так, первый цикл «Весна» открывается лирической миниатюрой «Вербочки» на темы вербной недели (конец марта – апрель). Написано это стихотворение от лица девочки, ожидающей прихода православного праздника – Вербного воскресенья. Одним из главных атрибутов его являются веточки вербы – субститут пальмовых ветвей, которыми жители Иерусалима встречали Иисуса Христа: «Ветви вербы, освященные в вербное воскресенье, в народе обычно сохранялись за образами в течение целого года. Вербная суббота (канун вербного воскресенья) – праздник воскрешения Лазаря, служащий и символом оживления природы». [2, т. 2, с. 668] Стихотворение было написано в феврале 1905 года, первоначально имело название «Вербная суббота»² и, возможно, было предназначено для выходившего по заказу Святейшего Синода учебного издания под редакцией В.А. Тернавцева «Наша школа: Книга для чтения» (1905)³, что предопределило использование приема гипокорисмы – «нагнетания слов с уменьшительно-ласкательными суффиксами» [13, с. 85] в существительных, выстраивающихся в специфический образный ряд: вербочки, мальчики, девочки, свечечки, огонечки, ветерок, дождик.⁴

В качестве метрической основы этого текста Блок избрал песенный 3-ст. хорей с довольно редким чередованием строк с дактилическими и мужскими окончаниями. Эта нисходящая ритмическая каденция подкрепляется различными видами звуковых и синтаксических повторов при заметном позиционном ослаблении рифменных созвучий:

Мальчики да девочки
Свечечки да вербочки
Понесли домой.

Огонечки теплятся,
Прохожие крестятся,
И пахнет весной.

Ветерок удаленький,
Дождик, дождик маленький,
Не задуй огня!

В Воскресенье Вербное
Завтра встану первая
Для святого дня [1, с. 4].

Рифмообразование в тексте оставляет впечатление безыскусности, намеренной стилизации. Все дактиличе-

ские созвучия – грамматически однородные, неточные (за исключением рифмопары «удаленький – маленький»), с пополнением и заменой заударных рифменных компонентов: деВочки-веРбочки, теПлятся-креСТятся. Последняя рифмопара (веРБНОЕ-пеРВАЯ) дает расподобление еще и в области заударного вокализма. Мужские рифмы, напротив, – точные, со знаменательным неразличением падежных форм (см. антипосис [13, с.62]): огня – дня.

Все это вкупе с переборами ритма является признаком стилизации под народную традицию в духе «Песни девушек» из третьей главы «Евгения Онегина», написанной нерифмованным 3-ст. хореем со сплошными дактилическими окончаниями. Этот пушкинский эксперимент Блок пытался воспроизвести еще раньше в неоконченном стихотворении «Веселимся, кружимся...» (1904), выполненном тем же 3-ст. хореем, но с дактилическими и женскими окончаниями.⁵ В стихотворении «Вербочки» такая ритмическая изготовка несколько диссонирует с избранной поэтом строфической формой трехстиший, которые представляют собой графически разделенное шестистишие тернарного типа: AAb CCb. Смещение фольклорной и литературной традиций проявляется и в нарушениях метра, типологически восходящих к формам фольклорной полиметрии:

Огонечки теплятся,	3-ст. хорей
Прохожие крестятся,	3-ст. ямб
И пахнет весной. [1, с.4]	2-ст. амфибрахий

Следует отметить, что в блоковской рукописи после этой строфы были помещены еще два трехстишия с тем же метрическим неразличением и знаменательным изменением образной структуры, вызывающим прямые ассоциации со стихотворением «Вербная суббота» из цикла «Распутья» (1902–1904).⁶ Эти строфы зачеркнуты рукой автора с пометой «не синодально»:

И на сонной улице	3-ст. хорей
За углом целуются	3-ст. хорей
Невеста и жених.	3-ст. ямб

Огонек, не гасни-ка,	3-ст. хорей
Быть бы нам у праздника,	3-ст. хорей
Не взглянуть на них! [2, т.2, с.342]	3-ст. хорей

Следующее стихотворение из цикла «Весна», написанное в 1912 году специально «для Сытина»⁷, получило название «Ворона» и по некоторым приметам пейзажа так же, как и предыдущее, может быть отнесено к изображению середины весеннего сезона. В основе его композиции оказывается орнитологический образ, с которым в русской поэзии традиционно связаны трагические мотивы «мрачных птиц» [19, с. 127–128] Блок перелаживает эту семантику за счет передачи непосредственных эмпирических наблюдений за поведением птицы, в образе которой проявляются черты детской чистоты и доверчивости: в изображении поэта ворона – наивное создание, чем-то похожее на ребенка своим любопытством и непосредственностью. Не слу-

чайню поэтому, что эмоционально и оценочно насыщенное лирическое повествование в стихотворении ведется как бы от лица ребенка, называющего мокрые стружки «игрушками» и определяющего состояние птицы как ребячески-восторженное: «дух занялся», «ворона довольна», «дышать ей привольно». Такой модус изображения вороны (ворона), возможно, был почерпнут из басенного корпуса И.А. Крылова, у которого эта простодушная птица идет гулять, «утыкавши себе павлиным перьем хвост», пытается подражать орлу, в 1812 году попадает в «суп» к французам и, конечно же, считает себя обладателем «ангельского голоса».

Этот своеобразный образно-тематический эксперимент подкрепляется у Блока четким ритмом 3-ст. анапеста со сплошными женскими окончаниями, рифмующимися попарно в составе двустушии. И это напрямую связывает стихотворение с эстетикой стиха «некрасовской школы», в рамках которой проходила легитимизация анапестов как метрически наиболее соответствующих «естественному ритму русского языка» [5, с. 179]:

Вот ворона на крыше покатоЙ
Так с зимы и осталась лохматоЙ...
А уж в воздухе – вешние звоны,
Даже дух занялся у вороны...
Вдруг запрыгала вбок глупым скоком,
Вниз на землю глядит она боком:
Что белеет под нежною травкой?
Вот желтеют под серою лавкой
Прошлогодние мокрые стружки...
Это все у вороны – игрушки,
И уж так-то ворона довольна,
Что весна, и дышать ей привольно!.. [1, с. 6-7]

Блок модернизирует романтический тип пейзажа с «мрачными птицами», превращая его в бытовую зарисовку, приближающуюся по интонационно-смысловым параметрам к поэзии для малышей⁸, которая «говорит <...> как бы на другом русском языке – языке чистых идеалов и ясных отношений внутри всего космоса». [3, с. 146] Для создания уникального эффекта «детскости» Блок намеренно усиливает изобразительное начало в своем поэтическом тексте, подкрепляя его звукописью, реализуемой в тавтограмматических конструкциях («вот ворона», «даже дух», «вдруг... вбок.. вниз»), в частотном повторе видовой номинации (на 12-ть строк текста четыре повтора существительного «ворона»), противопоставленной природному фону – белый с зеленым («белеет под нежною травкой»), желтый с серым («желтеют под серою лавкой»). Именно потому синтаксис стихотворения насыщен авторскими знаками препинания: многоточия, тире, риторические вопрос и восклицание. Все это наряду с межстрофическим переносом между четвертой и пятой строфами и выразительными цветовыми деталями создает особенный эмоциональный фон для представления быстрой смены зрительского ракурса: вверху – на крыше – ворона, внизу – на земле – остатки снега, желтые мокрые стружки.

Это – приметы «тихого пейзажа», который характеризуется «восприятием природы как гармонии» [19, с. 155].

Под стать этим простодушным натуралистическим описаниям и рифменная архитектура текста: смежная рифмовка точных (за исключением последней рифмы: довольна – привольно) неглубоких женских созвучий, как будто бы придуманных ребенком.

Стихотворение «На лугу» также было написано в 1912 году специально для сборника «Круглый год» и представляет собой пейзажную зарисовку, по эмоциональности и непосредственности восприятия приближающуюся к детскому уровню сознания. Все перечисляемые в первой его части природные объекты сопровождаются эпитетами, выраженными сравнительной степенью прилагательных.

Леса вдали виднее,
Синее небеса,
Заметней и чернее
На пашне полоса,
И детские звонче
Над лугом голоса.

Весна идет стороной,
Да где ж она сама?
Чу, слышен голос звонкий,
Не это ли весна?
Нет, это звонко, тонко
В ручье журчит волна [1, с. 8].

Накопление цветовых и звуковых определителей подчеркивает особенность детского восприятия сезонных изменений в природе, что подкрепляется вопросительными конструкциями и утверждением через отрицание («Нет, это...», см. акротеза [13, с. 42]). Таким образом, текст стихотворения строится на расширении полифоничности художественного пространства от зрительного к преимущественно слуховому восприятию: звонкие голоса детей и весны, звонкое журчание ручья. Этим специфическим приемом поэт добивается особенного импрессионистического эффекта музыкального неразличения природных и антропологических шумов, которое оказывается сродни той самой «музыке революции», услышанной поэтом в 1917 году в Петрограде.

Стихотворение представляет собой две секстины со сквозной рифмовкой на две пары рифм (AbAbAb), что вызывает прямые ассоциации с европейской классической традицией. Написано оно 3-ст. ямбом с чередованием женских и мужских окончаний и по специфике своей образно-тематической системы подпадает под семантический ореол, восходящий к песенному жанру пасторальной тематики, обозначенному еще в «Риторике» М.В. Ломоносова. При этом ритмическая структура текста выдерживает четкую двухчастность: в первом 6-стишии преобладает пеолическое звучание строк с пирихией на второй стопе, во втором – доминируют полноударные строки, подчеркивающие смену стилистической доминанты.

В целом композиция весеннего цикла представляет

собой предельно разнообразный по форме триптих из хронологически близких сезонных описаний, отмеченных отчетливо выраженным дискурсом «детства» – написанных для детей и от имени детей.

В отличие от весеннего раздела книги цикл «Лето» имеет иные художественные и эстетические основания. Уже первое стихотворение «Я стремлюсь к роскошной воле...», написанное Блоком еще в 1898 году и адресованное «Л.Д.М(енделеевой)» [2, т. 1, с. 420], задает принципиально новый тип поэтического дискурса, как минимум – юношеского. Не случайно поэтому, что тексту стихотворения предпослан эпиграф из «Песни» В.А. Жуковского («Счастлив тот, кому забавы...»):

Там один и был цветок,
Ароматный, несравненный...⁹
Жуковский

Я стремлюсь к роскошной воле,
Мчусь к прекрасной стороне,
Где в широком чистом поле
Хорошо, как в чудном сне.

Там цветут и клевер пышный,
И невинный василек,
Вечно шелест легкий слышно:
Колос клонит... Путь далек!

Есть одно лишь в океане,
Клонит лишь одно траву...
Ты не видишь там, в тумане,
Я увидел – и сорву! [1, с.10-11]

Это стихотворение стоит особняком в композиции «Круглого года», так не имеет отчетливо выраженной связи с календарной архитектурой книги. Текст стихотворения до некоторой степени является продолжением символического сюжета Жуковского, с той лишь разницей, что у Блока предельно конкретизирована фитогеография средней полосы: клевер, василек, колос, трава. Все эти природные объекты определяются через систему когнитивных метафорических эпитетов: так, клевер именуется «пышным», очевидно, по аналогии с народными представлениями об удаче, которую приносит его четырехпластинчатый лист 10, василек называется «невинным»¹¹, что вызывает ассоциации с мифом о юноше по имени Цианус, тело которого богиня Флора превратила в синий цветок [9, с.388], колосья и траву, как в сказке, клонит вниз неведомая сила...

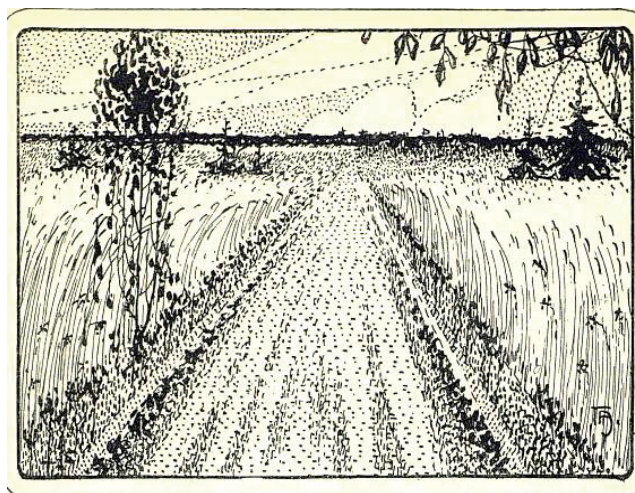
Среди этих флористических образов, описывающих хорошо знакомое детскому читателю «широкое чистое поле», неназванным остается только загадочный цветок, упоминаемый в эпиграфе и черновом варианте:

Все в одном цветке желанном,
Клонит он один траву [2, т.1, с. 199].

Этот образ вызывает определенное искушение видеть в нем аналог волшебной розы из сказки Ш. Перро «Красавица и чудовище» или «аленького цветочка» –

символа «чуда единственной любви, входящей в жизнь человека, встречи двух людей, предназначенных друг для друга» [16, с. 101].

В рукописи стихотворения есть заглавие, объясняющее смысл развернутой на весь текст романтической аллегории, – «Поле жизни» (генитивная метафора на основе пословичной коммемораты [13, с. 137]), придающее картине природы откровенно сказочный антураж. И хотя поэт, несмотря на знаменательную оговорку «Путь далек!», все же отказался от прямого изображения поисков волшебного цветка, все же в произведении, на наш взгляд, сохраняется мотив романтического путешествия к «очарованному берегу». Можно только предположить, исходя из иллюстрации художника Г. Алексева, одобренной самим Блоком, что проходящая через поле и уходящая за горизонт дорога, со всеми приметамы среднерусского пейзажа, символизирует путешествие в дальние края, из привычной реальности в сказку.



О возможности такой интерпретации связи иллюстративного материала и текста говорит тот факт, что, работая над изданием детских книжек «Круглый год» и «Сказки», Блок внимательно относился к их внешнему оформлению и просил издателя прислать ему «несколько образцов шрифтов, рисунки и обложку...» [15, с.525]

Стихотворение написано 4-ст. хореем с чередованием женских и мужских окончаний в трех четверостишиях с традиционной для русской поэзии перекрестной системой рифмования. Рифмы здесь в основном точные, за исключением женского созвучия второй, центральной строфы: пы́шный-слы́шно (йотированная рифма с несовпадением заударных гласных). Формальные параметры этого текста позволяют говорить о том, что А.А. Блок намеренно изменяет симфоническую тональность летнего цикла, выдвигая на первый план сугубо литературный поэтический дискурс. Свидетельством тому является и тот факт, что три из четырех текстов цикла выполнены хореическими размерами.

Стихотворение «Дышит утро в окошко твое...» создано в 1899 году и представляет собой исключение из хореической контекста цикла: как и стихотворение «Ворона» из цикла «Весна», оно написано 3-ст. анапестом со смежной рифмовкой строк, но при этом все

рифмы здесь мужские, точные, образующие композиционное кольцо, что обусловлено эпистрофическим повтором риторического обращения: «Вдохновенное сердце мое». 3-я и 4-я строки рукописи («Пролетают забытые сны, / Воскресают виденья весны...») не вошли в беловой вариант, очевидно, по причине упоминания в них весны.¹²:

Дышит утро в окошко твое,
Вдохновенное сердце мое,
И на розовом облаке грез
В вышине чью-то душу пронес
Молодой народившийся Бог...
Покидай же тлетворный чертог,
Улетай в бесконечную высь,
За крылатым виденьем гонись,
Утро знает стремленье твое,
Вдохновенное сердце мое! [1, с. 11]

Образный строй текста довольно своеобразен и символичен: обращение к «вдохновенному сердцу», упоминание розового облака и «молодого Бога» напрямую связываются с праздником Преображения Господня, в простонародье именуемым Яблочным Спасом, то есть хронологически лирическое описание соответствует второй половине августа. Такое композиционное решение свидетельствует о том, что Блок не предполагал связать каждую из поэтических миниатюр с определенным месяцем того или иного сезона.

Не удивительно поэтому, что и стихотворение «Полный месяц встал над лугом...» из того же летнего цикла оказывается хронологически связанным с предыдущим: в нем упоминаются августовские туманы, цветущие луга и «мрак ночной». Написано оно в 1898 году и только через десять лет было опубликовано в журнале «Тропинка» под названием «Ночью». По своей образной семантике оно отчасти напоминает также и первое стихотворение летнего цикла: те же пейзажные определители (луг, трава, туман), но представленные в ночном освещении в контрасте с утрением:

Полный месяц встал над лугом
Неизменным дивным кругом,
Светит и молчит.
Бледный, бледный луг цветущий,
Мрак ночной, по нем ползущий,
Отдыхает, спит.
Жутко выйти на дорогу:
Непонятная тревога
Под луной царит.
Хоть и знаешь: утром рано
Солнце выйдет из тумана,
Поле озарит,
И тогда пойдешь тропинкой,
Где под каждою былинкой
Жизнь кипит [1, с.12-13].

Отчетливое членение на две не равные по объему тематические части в рабочем экземпляре первой книги «Собрания стихотворений» (1911) микшировалось де-

лением на трехстишия, но в конце концов Блок отказался от полноценного графического членения на строфы, как и от названия, которое, очевидно, на его взгляд не отвечало художественному заданию детской книги.

Картина ночного мира в тексте этого стихотворения составляется из трех равных по лирическому объему и равнозначных описаний месяца, луга и дороги, которым противопоставлены солнце, поле и тропинка. Развитие темы идет через усиление контраста образов: ночная жизнь характеризуется бледностью, темнотой, тревогой и страхом, тогда как утренний мир полон пробивающегося сквозь туман света и движения («...под каждою былинкой / Жизнь кипит»). Отсюда сложная метафоричность и противоречивость первой тематической части: месяц «встает кругом» и называется позже луной, цветущий луг обозначен удвоением эпитета «бледный», полипредикативная контекстуальная синонимия – «отдыхает, спит» – не имеет прямого субъекта (луг? мрак?), неопределенностью отличается и царящая под луной «непонятная тревога». Напротив, во второй части при полном отсутствии метафорических эпитетов появляется четкая субъектность: «солнце выйдет,.. озарит» «знаешь,.. пойдешь тропинкой», «жизнь кипит». Этот образно-стилистический переход отчасти компенсирует не совсем детский лирический дискурс первой части, тогда как упоминание в самом конце текста былинки (в значении «стебель травы» [14, с. 57]), под которой существует таинственный мир, передает непосредственность и точность детского восприятия, оставляя финал произведения открытым для разворачивания последующих лирических сюжетов.

Стихотворение написано разностопным хореем (4+4+3) экзотической формой скрытой строфики, созданной на основе тернарных структур со сквозным рифмованием коротких строк с мужскими окончаниями – AAbCCbDDbEEbFFb. Отчасти эта форма напоминает строфику стихотворения «Вербочки», но без рифменных экспериментов: только две женские рифмы дают расподобление в заударном вокализме (дорогУ-тревогА, ранО-туманА). Все остальные созвучия точные, грамматически однородные (мужские – сплошь глагольные).

Стихотворение «Блудящий огонь» – самое таинственное во всем летнем цикле. Здесь так же, как и в предыдущих текстах раздела, представлен мотив движения в пространстве, не определяемого какой-либо целью:

За туманом, за лесами
Загорится – пропадет,
Едешь влажными полями –
Снова издали мелькнет.
Так блудящими огнями
Поздней ночью, за рекой,
Над печальными лугами
Мы встречаемся с тобой.
Но и ночью нет ответа,
Ты уйдешь в речной камыш,
Унося источник света,
Снова издали манишь [1, с. 14]

Стихотворение было написано в 1901 году и выдержало несколько существенных редакций, но свое название получило в составе именно «Круглого года». Согласно «Толковому словарю» Д.Н. Ушакова, «блудящие огни» (или блуждающие огни) – «бледное пламя, появляющееся ночью над могилами и болотами (фигурирует часто в поверьях, легендах и т. п.; явление объясняется самовозгоранием газов, выделяемых гниющими веществами)» [17, стб.157]. Блок персонифицирует это природное явление через мистическое восприятие народного сознания. Свидетельством этому, на наш взгляд, являются использованная в начале текста трансформированная формула сказочного зачина («За туманом, за лесами...») и убранный из белого варианта вторая строфа:

Над туманной полосой
Был огонь, – огонь бежит;
Это с родственной душой
Дух блудящий говорит. [2, т. 1, с. 241]

Стихотворение это, как и открывающее цикл «Я стремлюсь к роскошной воле...», написано 4-ст. хорем с чередованием женских и мужских окончаний, но характеризуется тенденцией к формированию пеонического ритма (на 12 строк всего 1 полноударная строка). При этом рифмы здесь сплошь точные с ослаблением грамматической однородности в конце текста. Таким образом, самое таинственное стихотворение цикла на уровне своих формальных показателей оказывается предельно «литературным», что ослабляет эффект воздействия на ребенка мистического содержания.

Примечания

1. См.: «...первоначально Блок предполагал напечатать в сборниках ряд стихотворений, снятых им впоследствии по настоянию издательства, желавшего «дать детям более доступный материал». <...> из сборника «Круглый год» были изъяты стихотворения: «Болотный попик», «Весна и колдун», «В лапах косматых и страшных», «Твари весенние» и «Ранний час. В пути незрима»...» [15, с.525]
2. В 1905 году вербная суббота выпадала на 22 апреля.
3. Первая публикация под названием «Вербная суббота» состоялась позже в журнале «Тропинка» (1906, №6) и в букваре В. Тернавцева «Наука слова» (1912).
4. Аналогичный прием был использован А.А.Блоком в стихотворении «Веселимся, кружимся...» (1904).
5. Особенно интересны в этом отношении первые 4 строки запева, среди которых оказывается точный прототип строки «Мальчики да девочки...», рифмующейся по принципу грамматического подобия со строчкой «Ясные звездочки».
6. Ср.: «По улице веет, гуляет весна. <...> На улице праздник, на улице свет <...> Там было свиданье. Там был разговор...» [2, т.1, с.159–160]
7. Имеется в виду сборник «Круглый год», готовившийся в издательстве И.Д. Сытина. [2, т.4, с.605]
8. См.: ««Сказки» адресовались детям среднего возраста, «Круглый год» – младшего». [18, с.11]
9. Ср.: Для души моей плененной
Здесь один и был цветок,
Ароматный, несравненный;
Я сорвать!.. но что же Рок? [7, с.138]
10. По одному из преданий, «Ева взяла один четырехлистник как память о потерянном рае». [12]
11. В рукописи: «И ничтожный василек...» [2, т.1, с.198]
12. См.: «...ст. 3-4 зачеркнуты карандашом; напротив них приписка на полях: «= Фет!»; здесь же рукой Блока позднейшая помета карандашом: «(заметка А.В. Г-са)», т.е. А.В. Гиппиуса. А.В. Гиппиус имел, вероятно, в виду строки А. Фета: «Пролетают прозрачно и звонко // Надо мною блаженные сны...» («Рассыпаясь смехом ребенка...», 1892)». [2, т.1, с.430]

Библиографический список

1. Блок А.А. Круглый год: Стихотворения для детей. М.: Т-во И.Д. Сытина. Дет. отд., 1913. 28 с.
2. Блок А.А. Полн. собр. соч. и писем: В 20 т. М.: Наука, 1997–1999. Т.1, 2, 4. (цитаты в тексте статьи с указанием тома и номера страницы).
3. Арзамасцева И.Н. Фольклорные традиции в современной поэзии для малышей // Детский сад от А до Я. 2009. №2 (38). С.146–151.
4. Баренбаум И.Е. История книги / 2 изд., перераб. М.: Книга, 1984. 247 с.
5. Гаспаров М.Л. Очерк истории русского стиха: Метрика. Ритмика. Рифма. Строфика / 2 изд., доп. М.: Фортуна Лимитед, 2000. 352 с.
6. Жибуль В.Ю. Детская поэзия серебряного века: Модернизм. Минск, 2004. 129 с.
7. Жуковский В.А. Полн. собр. соч. и писем: В 20 т. М.: Яз. рус. культуры, 1999. Т. 1. 759 с.
8. Зелинский А.З. Проблемы лирической циклизации в творчестве В. Брюсова и А. Белого // Проблемы стиховедения и поэтики: Межвуз. науч. сб. Алма-Ата, 1990. С.22–29.
9. Легенды и мифы о растениях / [сост. Л. М. Мартыанова]. М.: Центрполиграф, 2014. 511 с.
10. Литературный энциклопедический словарь / Под общ. ред. В.М. Кожевникова, П.А. Николаева. М.: Энциклопедия, 1987. 752 с.
11. Мамычева Д.И. Тенденции рационализации детства в эпоху модерна // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. 2011. № 2. С. 232–236.
12. Мифологическая энциклопедия. Растения и миф. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mythology.info/planta/klever.html>
13. Москвин В.П. Выразительные средства современной русской речи: Тропы и фигуры. Общая и частные классификации: Терминологический словарь / 2 изд., существенно перераб. и доп. М.: ЛЕНАНД, 2006. 376с.
14. Ожегов С.И. Словарь русского языка. 16 изд., исправл. М.: Русский язык, 1984. 797 с.
15. Орлов Вл. Литературное наследство Александра Блока // Литературное наследство [Символисты]. Т. 27/28. М.: Жур.-газ. объединение, 1937. С.505–574.

16. Поринец Ю.Ю. Книги, которые читают наши дети, и книги, которые им читать не следует. СПб: Сатисъ, 2004. 224 с.
17. Толковый словарь русского языка: В 4 т. М.: ОГИЗ, 1935. Т.1. 1562 стб.
18. Фаркова Е.Ю. Александр Блок. «Детские стихи» // Начальная школа. 2006. № 6. С. 9–14.
19. Эпштейн М.Н. Природа, мир, тайник вселенной: Система пейзажных образов в русской поэзии. М.: Высшая школа, 1990. 304 с.
20. Ю. Верховский. Детские стихи А. Блока // Русская молва. 1913. 19 апр. № 126. С.5.

References

1. Blok A.A. All year round: Poems for children. Moscow: PH. of I.D. Sytin. Children's Department, 1913. 28 p.
 2. Blok A.A. Full set of works: In 20 v. Moscow: Science, 1997–1999. V.1, 2, 4. (quotes in the text of article with the indication of volume and the page number).
 3. Arzamastseva I.N. Folklore traditions in modern poetry for kids // Kindergarten from A to Z. 2009. No. 2 (38). Pp. 146–151.
 4. Barenbaum I.E. Book history / 2 ed., redone. Moscow: Book, 1984. 247 p.
 5. Gasparov M.L. Sketches of history of Russian verse. 2nd ed., add. M., 2000. 352 p.
 6. Zhibul V.Y. Children's poetry of the silver age: Modernism. Minsk, 2004. 129 p.
 7. Zhukovsky V.A. Full set of works and letters: In 20 v. Moscow: Languages of the Russian culture, 1999. V.1. 759 p.
 8. Zelinsky A.Z. Problems of lyrical cyclization in V. Bryusov's and A. Bely's works // Problems of prosody and poetics: Interuniversity education Compilation. Almaty, 1990. pp 22–29.
 9. Legends and myths of plants / [comp. by L.M. Martyanova]. M.: Centrpoligraph, 2014. 511 p.
 10. The literary encyclopedic dictionary / Under V.M. Kozhevnikov's editorship, P.A. Nikolaev. M.: Encyclopedia, 1987. 752 p.
 11. Mamysheva D.I. Tendencies of rationalization of the childhood during a modernist style era // Scientific notes of Taganrog state teacher training college. 2011. No. 2. pp. 232–236.
 12. Mythological encyclopedia. Plants and myth. [Electronic resource]. - Access mode: <http://myfology.info/planta/klever.html>
 13. Moskvina V.P. Means of expression of the modern Russian speech: Tropes and figures. The general and individual classifications: Terminological dictionary / 2nd edition. Moscow: LENAND, 2006. 376 p.
 14. Ozhegov S.I. Dictionary of Russian language / 16th edition., corrected. M.: Russian, 1984. 797 p.
 15. Orlov V.I. Literary inheritance of Alexander Blok // Literary inheritance [Symbolists]. V. 27/28. Moscow: Zhur. Journal-newspaper association, 1937. pp. 505-574.
 16. Porinets Y.Y. Books which are read by our children, and books which they shouldn't read. SPb: Statist 2004. 224 p.
 17. Explanatory dictionary of the Russian language: In 4 v. Moscow: OGIIZ, 1935. V.1. 1562 columns.
 18. Farkova E.Y. Alexander Blok. "Children's verses"//Elementary school. 2006. No. 6. Pp. 9–14
 19. Epstein V.N. Nature, the World, the Mystery of the Universe: The System of Landscape Imagery in Russian Poetry. Moscow: High School, 1990. 304 p.
 20. J. Verhovskij. Children's poems by A. Blok // Russian rumor. 1913. 19 April. No. 126. Pp. 5.
-

КОЗЕЛЬСКАЯ Е.А.

кандидат филологических наук, доцент кафедры романской филологии, Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева
E-mail: kozelskaya@rambler.ru

KOZELSKAYA E.A.

Candidate of Philological Sciences, Associate professor, Department of Romance Philology, Orel State University
E-mail: kozelskaya@rambler.ru

РЕЦЕНЗИЯ НА «СЛОВАРЬ АББРЕВИАТУРНЫХ РИФМ ФРАНЦУЗСКОГО РЭПА» В.М. ДЕБОВА

THE REVIEW ON "ABBREVIATED RHYME DICTIONARY OF THE FRENCH RAP" BY V.M. DEBOV

Статья представляет собой рецензию на словарь российского лексикографа В.М. Дебова, который опубликовал результаты исследования функционирования аббревиатурных рифм в творчестве современных французских рэп-исполнителей. Подробный анализ материала позволяет сделать выводы о бытовании сокращений в стихотворном тексте с большим процентом неконвенциональных лексических единиц, составляющих основу французского молодежного разговорного языка.

Ключевые слова: словообразовательный прием, инициальная аббревиатура, сокращение, усечение, верлан, рифма.

The article is a review of the dictionary of the Russian lexicographer V.M. Debov, who published the results of research on the functioning of abbreviated rhymes in the work of contemporary French rap artists. A detailed analysis of the material allows us to draw conclusions about the existence of abbreviations in the verse text with a large percentage of nonconventional lexical units that form the basis of the French youthful colloquial language.

Keywords: word formation technique, initial abbreviation.

Словарь Валерия Михайловича Дебова, кандидата филологических наук, доцента кафедры германской и романской филологии Ивановского государственного университета, представляет собой основательный лексикографический труд, содержащий около 1300 словарных статей, отражающих динамику рифм и созвучий рэп-композиций более 400 французских исполнителей этого музыкального направления [3]. Для автора характерен интерес к различным проявлениям языка, отличающимся от стандартных и эталонных форм, приводящим его к изучению вариантов французского языка в Тунисе и Алжире, лингвистического кода верлан, ярко проявляющего себя в речи молодежи Франции, эстетического и семантического потенциала аббревиатурных рифм стихотворных текстов.

В.М. Дебов по праву считается одним из ведущих специалистов в России по французскому разговорному языку и, в частности, особенностям его бытования в молодежной среде. В свое время во введении в коллективную монографию «Французская арготология в России» Эда Моисеевна Береговская, непререкаемый авторитет в области социальной диалектологии, отмечала, что изданные на тот момент три работы ученого, посвященные верланизмам, отличаются тщательным выполнением, единством и детализированностью характеристик, и производят прекрасное впечатление [1, с. 9-10].

Обращаясь к столь неоднозначному материалу как рэп-тексты, исследователь не делает различий между

более или менее популярными исполнителями, продолжительностью их пребывания во французской медийной среде, принадлежностью к тому или иному направлению этого музыкального течения (а их не мало – hardcore, gangsta, коммерческий рэп, альтернативный, сознательный, поэтический и т.д.). Не ставит во главу угла ученый и художественное и эстетическое качество стиха, разделяя, по-видимому, мнение М.Л. Гаспарова, высказанное им в предисловии к его фундаментальному труду «Очерк истории русского стиха»: «... отделять хорошие стихи от плохих – это не дело науки...» [2, с.6]. Последовательно и глубоко В.М. Дебов анализирует произведения, содержащие значительное количество некодифицированных лексем, обменивается мнениями с французскими коллегами и, в частности, с известнейшим специалистом по французскому рэпу Кристофом Рюбеном.

Закон минимального усилия, он же принцип экономии языковых средств, является одним из ведущих способов эволюции языков в целом, лексических преобразований, в частности. Самый частотный формальный механизм словообразования неоднократно становился объектом изучения отечественных и зарубежных лингвистов, идет ли речь о различных видах усечения или звуко-буквенных сокращений. Словарь В.М. Дебова свидетельствует о том, как органично функционируют аббревиатуры в разговорной речи молодых французов, становятся естественным компонентом языка французской молодежи.

Безусловно, лексикографическое издание заинтересует специалистов по лексикологии и социолектам. Такой прием как усечение проиллюстрирован двумя видами сокращений, частотность которых во французском, аналитическом, языке просто феноменальна. Первенство, естественно, остается за апокопой – усечение фонемы или слога, находящегося в конце слова, позволяет получить лексическую единицу, максимально сохраняющую информационный и смысловой потенциал слова-стимула. Этот вид сокращения, если и не зародился в конце XIX – начале XX века, то, несомненно, получил широкое распространение именно в период стремительного развития науки, техники, промышленного применения изобретений, названных их создателями точно, но на вкус обывателя длинно. Классические примеры единиц, усеченных с помощью апокопы, приводят в большинстве изданий исследовательского и образовательного характера: *métropolitain* n.m. > *métro*; *cinématographe* n.m. > *cinéma* > *ciné* и т.д. Комментируя этот механизм аббревиации во введении в словарь, В.М. Дебов указывает на два типа усеченных слов: а) лексемы, оканчивающиеся на – о, и б) лексемы, оканчивающиеся на согласный. В первую группу входят не только единицы, образованные естественным путем, так как слоговая граница проходит непосредственно за фонемой «о» – *cleptomane* n.m. > *clepto*, *professionnel* n.m. > *pro*, но и лексические единицы, в которых гласный «о» появляется в качестве псевдосуффикса в силу обобщения, аналогии с другими, многочисленными, примерами – *afro* n.m. < *africain*, *bacho* n.m. < *baccalauréat*, *clando* adj. < *clandestin*, *exo* n.m. < *exercice*, *mollo* adv. < *mollement*, *projo* n.m. < *projecteur* и т.д. Вместе с тем, среди заголовочных слов словарных статей довольно часто встречаются и сокращения, оканчивающиеся на другие гласные, что не противоречит тенденциям развития формальных словообразовательных приемов разговорной лексики современного французского языка. Например, *ampli* n.m. < *amplificateur*, *cata* n.f. < *catastrophe*, *dégueu* adj. < *dégueulasse*, *indé* adj. < *indépendant*, *prépa* n.f. < *préparation*, *psy* n.m. < *psychiatre*... Вторая группа апокоп также широко представлена в словаре. В ней фигурируют лексемы, оканчивающиеся на самые разные согласные, при этом усечению подвергаются и слоги, и отдельные буквы, и даже слова, если речь идет о словосочетании: *barbec'* n.m. < *barbecue*, *canap'* n.m. < *canapé*, *flag* n.m. < *flagrant délit*, *insti't'* n.m.f. < *instituteur*, *institutrice*. Обе группы способствуют увеличению номенклатуры словаря, т.к. автор распределяет в отдельные статьи лексемы, претерпевающие разные степени усечения и, следовательно, порождающие иные рифмы: *bât* n.m. < *bâtiment* (*tout l' bât – coupable – part – tout-par*) или *bâti'* n.m. < *bâtiment* (*bâti' – kepi – tié-pi – bibi – répit*); *Dom Pé* n.m. < *Dom Pérignon* (*Dom Pé – espè(ces) – aprèm – ganté – slalomer*) или *Dom Per'* n.m. < *Dom Pérignon* (*Dom Per' – bancaire – du flair – vestiaire – commentaire – ton père – vétérinaire – aux enchères – prendre cher*).

Противоположный апокопе прием усечения, можно сказать её антипод, афереза, представлен в словаре не

единичными примерами, но сокращение инициального слога не столь распространено в молодежном разговорном языке, как в аргю и жаргонах, где криптическая функция по-прежнему играет не последнюю роль. Упомянем несколько единиц, образованных путем афезы, которые автор словаря обнаружил в текстах зарифмовавших их поэтов-рэперов – *'bécile* n.m. < *imbécile*, *gnon* n.m. < *oignon*, *guez* n.m. < *merguez*, *leur* n.m. < *contrôleur*, *ricain* n.m. < *américain*, *'tre* v. < *être* и др.

Довольно редко при словообразовании мы сталкиваемся с комбинацией двух видов усечения в рамках одной лексической единицы: необходимость экономии усилий для дешифровки смысла слова и здесь выходит на первый план. Однако, ludическая функция разговорного французского проявляется в игре с формой слова, что даёт выявленные В.М. Дебовым в рэп-текстах сокращения *'duc'* v.invar. < *éduquer*, *soce* n.m. < *associé*, но это скорее исключение, чем правило.

При анализе аббревиатурных рифм словаря невозможно проигнорировать единицы, созданные на основе кодифицированного аргю «верлан». Во-первых, верланизмы являются яркой краской и специфической чертой текстов французских рэперов, которые становятся своеобразным речевым портретом и списком лексических предпочтений молодых людей, проживающих в пригородах крупных французских городов. Во-вторых, верланизированные лексемы претерпевают воздействие разных видов сокращения или уже усеченные слова подвергаются трансформации в соответствии с кодом верлан. Словарные статьи рецензируемого издания иллюстрируют динамику данных преобразований: от апокопы к верланизму – *kalachnikov* (автомат Калашникова) > *kalachni* > *kalach* > *lach-ka*; от верланизма к апокопе – *africain* > *cainfri* > *cain/ cainf'*; многоступенчатый вариант – от афезы к верлану и, наконец, апокопе и редупликации – *américain* > *ricain* > *cainri* > *cain cain*. Сочетание двух механизмов словообразования – верлан и усечение – характеризуется частотой во французском рэп-дискурсе.

Такой прием сокращения, как инициальные аббревиатуры, совершенно отличается от описанных выше, но также требует и декодирования и презентации в малом контексте. Необходимость этих задач в полной мере осознается автором, т.к. многие включенные в корпус словаря аббревиатуры (сиглы) имеют значение, отличное от их общефранцузских омонимов. Сравним, например, толкование заголовочных слов в словарных статьях рецензируемого лексикографического труда и относительно недавно вышедшего «Французско-русского словаря сокращений» С.С. Савончика [5]. В словаре В.М. Дебова, преследующего другие цели, чем обычный толковый словарь, **AAA** [aaa](< *argent*, *argent*, *argent*), фигурирует со значением «деньги». В более универсальном (с точки зрения текстов-источников, сфер использования и языковой принадлежности) словаре С.С. Савончика

AAA (angl.) *American Automobile Association*
Американская автомобильная ассоциация

AAA anévrisme de l'aorte abdominale *Аневризма брюшного отдела аорты*

AAA avis d'arrivée anticipé *предварительное извещение о прибытии*

AAA «triple A» – note la plus élevée pour des obligations et pour des établissements financiers et aussi les bons points pour les élèves à l'école «*три А*» (самая высокая оценка взятых обязательств и финансовых учреждений, а также высшая оценка успеваемости ученика в школе).

В отличие от общего словаря инициальных сокращений, методично фиксирующего все аббревиатуры, встречающиеся в ранее изданных словарях, текстах масс-медиа последних лет и интернет-переписке, «Словарь аббревиатурных рифм французского рэпа» включает нейтральные и стилистически окрашенные «сиглы», встречающиеся во французских рэп-текстах и рисующие окружающую исполнителей и их персонажей действительность. Например, ATA (allocation temporaire d'attente) – временное пособие для просящих убежища, лиц без гражданства, бывших заключенных и т.д.; B.R.B. (brigade de repression du banditisme) – бригада по борьбе с бандитизмом; CC (cocaïne) – кокаин; MJC (maison des jeunes et de culture) – дом культуры для молодежи.

Среди звуко-буквенных сокращений словаря В.М. Дебова присутствуют неологизмы, и автор делает соответствующие пометы – S.O.S. néol. < se soir on sort *сегодня вечером мы гуляем*. Аббревиатуры передают и всем известные понятия и выражения – PLV < pour la vie *для жизни / навсегда*, RDV < rendez-vous *встреча*, R.A.S. < rien à signaler *без изменений, ничего не случилось*, или рэп-расшифровка последнего сокращения – rap anti-swig *рэп против тоски*.

По настоящему словарю можно изучать топонимику Франции и познакомиться с видными политическими и общественными деятелями. При этом имена собственные преобразуются во французском разговорном языке и с помощью инициальных аббревиатур, и на базе усечений. Например, апокопы и афрезы: Auber < Aubervilliers, Bois d'Ar < Bois d'Arcy, Bois d'Bou < Bois de Boulogne, Dam < Amsterdam, Dieudo' < Dieudonné,

Gre' < Grenoble, Mitter < Mitterrand, Nico (Sarko) < Nicolas Sarkozy, Saint-Trop' < Saint-Tropez или буквенные сокращения: BHL < Bernard-Henri Levi, DSK < Dominique Strauss-Kahn, MTP < Montpellier, PPDA < Patrick Poivre d'Arvor.

Все перечисленные способы аббревиации максимально подробно представлены в рецензируемом лексикографическом издании. Словарные статьи организованы таким образом, чтобы предоставить пользователю оптимально полную информацию на минимуме места. За аббревиатурой следуют транскрипция, т.к. произношение сокращенных слов не всегда очевидно и его необходимо отразить, особенно с учетом звучания в стиховой строке; её грамматическая характеристика и французская расшифровка. Следующий блок словарной статьи включает серию лексем, рифмующихся с заголовочным словом, за которыми идет иллюстративный материал – микро-контекст, отрывок из рэп-произведения, дающий представление о поэтическом потенциале рифмы и её востребованности у французских рэп-исполнителей. В рубрике «attestation» перечислены рэп-музыканты, в произведениях которых зафиксирована данная единица, что может косвенно свидетельствовать о её витальности и широте распространения. Некоторые статьи снабжены ещё и факультативной ссылкой на синонимы, антонимы, графические варианты.

Валерий Михайлович Дебов издал основательный со всех точек зрения словарь. Безупречно выполненный в плане лексикографического описания, труд отечественного лингвиста будет интересен и ученому, занятому вопросами лексикологии, стилистики и социальной диалектологии, и специалисту по версификации и стихосложению. «Современных французских рэп-исполнителей можно с полной уверенностью назвать законодателями вербальной моды в молодежной среде», – отметила как-то коллега-филолог Т.И. Ретинская [4]. Поэтому словарь будет востребован студентами языковых факультетов и институтов, молодыми лингвистами и исследователями со стажем, т.к. в нем получает отражение словообразовательный потенциал французского неконвенционального и французского общенационального языка.

Библиографический список

1. Береговская Э.М. Изучение французского аргот в России // Французская арготология в России. Смоленск: СмолГУ, 2011. С. 5-10.
2. Гаспаров М.Л. Очерк истории русского стиха. Метрика. Ритмика. Рифма. Строфика. Изд. второе (дополненное). М.: «Фортуна лимитед», 2002.
3. Дебов В.М. Словарь аббревиатурных рифм французского рэпа. Иваново: Издательство «Ивановский государственный университет», 2016
4. Ретинская Т.И. Рецензия на книгу: Дебов В.М. – код французского рэпа (о девиантном словотворчестве в молодежном социолекте) // Вестник Ивановского государственного университета. История. Филология. Философия. № 3, 2009. С. 147-148.
5. Савончик С.С. Французско-русский словарь сокращений французского языка. Орел: Издательство «Типография Труд», 2014.

References

1. Beregovskaya E.M. The study of French argot in Russia // French argotology in Russia. Smolensk: SmolGU, 2011. Pp. 5-10.
2. Gasparov M.L. Essay on the history of the Russian verse. Metrics. Rhythmics. Rhyme. Stanzaic form. 2-nd ed. (supplemented). Moscow: Fortuna Limited, 2002.
3. Debov V.M. Abbreviated rhyme dictionary of the french rap. Ivanovo: Publishing house "Ivanovo State University", 2016.
4. Retinskaya T.I. The Book review: Debov V.M. – the code of the French rap (on deviant word-making in the youth sociolect) // Bulletin of the Ivanovo State University. History. Philology. Philosophy. № 3, 2009. Pp. 147-14.8
5. Savonchik S.S. French-Russian dictionary of French language abbreviations. Orel: Publishing house "Printing house Trud", 2014.

УДК 82.09

UDK 82.09

КРИВОЛАПОВ В.Н.

доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой литературы, Курский государственный университет
E-mail: vladnik@rambler.ru

KRIVOLAPOV V.N.

Doctor of philological Sciences, Professor, head of the Department of literature, Kursk State University
E-mail: vladnik@rambler.ru

«ЛИТЕРАТУРА» И «ЖИЗНЬ» В РОМАНЕ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО «УНИЖЕННЫЕ И ОСКОРБЛЁННЫЕ»

“LITERATURE” AND “LIFE” IN THE NOVEL OF F. DOSTOEVSKY “HUMILIATED AND OFFENDED”

Н.А. Добролюбов упрекал Достоевского за несоответствие романа «Униженные и оскорблённые» канонам реалистической эстетики. Между тем полнота смыслов первого послекаиторского романа Достоевского раскрывается лишь в мифопоэтическом контексте, который создается за счёт актуализации актуализации библейских, литературных и фольклорных ассоциаций.

Ключевые слова: мифопоэтика, идиллия, хронотоп, трикстер, биографическое время.

N. Dobrolyubov reproached Dostoevsky for the discrepancy of the novel “Humiliated and insulted” the canons of the realistic aesthetics. Meanwhile, the fullness of meaning of the first positioning of Dostoevsky’s novel is revealed only in a poetic context, which is created by actualization of the actualization of biblical, literary and folklore associations.

Keywords: myth poetics, the idyllic chronotope, the trickster, biographical time.

Анализируя литературный контекст «Униженных и оскорблённых», И.З. Серман не без иронии заметил, что «литература и жизнь в судьбе Ивана Петровича мешают друг другу» [2, с. 526]. Избыточность литературных ассоциаций «мешает» читателю и в том случае, если он пытается оценить роман с позиций соблюдения-несоблюдения канонов реализма – как «мешали» они В.Г. Белинскому, читающему «Двойника», или Н.А. Добролюбову, анализирующему тех же «Униженных и оскорблённых».

Смущение возникает уже на первых страницах, где воссоздается встреча рассказчика с Иеремией Смитом на Вознесенском проспекте. Происходит она в закатный час 22 марта «прошлого года». Сразу отметим, что это единственная точная дата в романе, располагающая не к условному, а конкретному восприятию времени. Однако события, происходящие в это конкретное время и во вполне конкретном месте, всё же не выстраиваются «в реальный временной ряд» [2, с. 245]. «Неудавшийся литератор» решил подыскать себе новую квартиру и с этой целью весь день ходил по Петербургу. К вечеру он устал и почувствовал себя «очень нехорошо». Непонятно, по какой причине у кондитерской Миллера он остановился «как вкопанный» [2, с. 170], предчувствуя что-то необыкновенное и ощущая в себе «фантастическое настроение духа» [2, с. 172]. В то же мгновение на противоположной стороне улицы он увидел старика и его собаку. Встреча, как вскоре выяснится, была не первой: Иван Петрович был нечастым, но постоянным посетителем кондитерской Миллера, где в первые числа каждого месяца читал русские журналы, здесь же он неоднократно встречал Смита, имея возможность вдоволь надивиться ему са-

мому и его собаке. Но если до этого странные визитёры не вызывали у рассказчика ничего, кроме любопытства, сопряженного с недоумением, то теперь, 22 марта «прошлого года», они входят в его жизнь, сопровождаемые шлейфом фантастических, «потусторонних» ассоциаций. Впечатления и ассоциации, размывающие контуры реальности, накапливаются стремительно: «отживший свой век» старик, необыкновенно худой, «как будто на кости его была наклеена только одна кожа» [2, с. 170], собака, которая «так стара, как не бывают никакие собаки» [2, с. 171], «собака необыкновенная», «какой-нибудь Мефистофель в собачьем виде». Далее следуют гофмановские ассоциации, предположение, что два эти существа, старик и собака, «целый день лежат где-нибудь мертвые и, как зайдёт солнце, вдруг оживают, чтоб исполнить... какую-то таинственную... обязанность» [2, с. 172].

Непонятно зачем Иван Петрович вслед за Смитом заходит в кондитерскую, вполне отдавая себе отчёт, что ему «тут решительно нечего делать» [2, с. 170] – март на исходе, следовательно, «русские журналы» давно были просмотрены. Как и всегда старик садится в углу у печки, собака устраивается у его ног... Кажется, в точности воспроизводятся события, неоднократно до этого повторявшиеся и наблюдаемые Иваном Петровичем, но... Рассказчик невзначай засыпает, что вполне естественно для заболевшего, «в ознобе», человека, а когда через полчаса просыпается, оказывается, что события обретаю иную динамику и развиваются не так, как обычно, когда Смит, отсидев три-четыре часа в кондитерской, вставал и, не сказав ни слова, удалялся. На этот раз в траекторию устремленного в никуда взгляда Смита по-

падает купец «из Риги» Адам Иванович Шульц: «рижский гость» негодует, напоминает о том, что он «ко двору известен», старик порывается уйти, но... оказывается, что незаметно для всех околела его собака... Добродетельные и сострадательные немцы, которые составляли круг посетителей кондитерской, стараются утешить старика, предлагая совершенно бесплатно сделать из умершей собаки «шушель»... Не менее сострадательный Иван Петрович пытается проводить до дома потерявшегося старика, слышит из его уст загадочные слова о Шестой линии Васильевского острова, а через несколько минут становится свидетелем уже его смерти. Оказавшись в квартире покойного, он оставляет её за собой...

Круг странствий героя, начавшийся утром 22 марта, таким образом, замкнулся вечером того же дня: герой обретает новое жильё, ради которого странствия и начинались.

Сама эта история может восприниматься как законченный, самодостаточный образчик классической петербургской «физиологии»: молодой, нездоровый и уже дурно кашляющий литератор ищет новую квартиру – посуше и, конечно же, подешевле. В составе «фельетонного романа» (как именовал сам Достоевский свое сочинение [3, с. 133], история поисков предстает в качестве сюжетного элемента, открывающего возможность новой интриги. Если же оценить ситуацию, взглянув на неё через призму традиций греческого авантюрного романа, то перед нами цепь «инициативных случайностей» [1, с. 247], уводящих героя в сторону от «реальных человеческих временных рядов» [1, с. 274], в то условное измерение, где «инициатива передается с л у ч а ю, управляющему одновременностью и разновременностью явлений» [1, с. 246]. В полном согласии с канонами авантюрного романа вечерний час 22 марта становится временной, а кондитерская Миллера пространственной «точкой разрыва нормального хода событий» [1, с. 245]. Наступает «время вмешательства иррациональных сил в человеческую жизнь; вмешательство судьбы... богов, демонов, магов-волшебников, в позднейших авантюрных романах – романских злодеев» [1, с. 245]. «Магов-волшебников» в «Униженных и оскорблённых», понятно, не будет, но без «злодеев», причем исключительно масштабных, использующих в качестве орудия «случайную одновременность и случайную разновременность» (1, с. 245), сюжет не обойдётся.

Очнувшийся после недолгого забытья Иван Петрович окажется в мире, где получат своё объяснение и «фантастическое настроение духа», и «инициативность» происходивших до этого событий: ему изначально надлежало оказаться свидетелем смерти фантастических старика и его собаки, услышать из уст умирающего о Шестой линии и оказаться в его странной квартире. Именно здесь «иррациональность» происходящего получит существенно новую и принципиально важную для адекватного истолкования романа корреляцию – на его страницах впервые обозначатся библейские ассоциации. На столе в опустевшей кварти-

ре рассказчик обнаружит две книги: «краткую географию и Новый завет в русском переводе, исчерченный карандашом на полях и с отметками ногтем» – книги эти Иван Петрович почему-то «приобретет себе» [2, с. 177]. «Большой» дом, в котором квартировал почивший, ввиду его перенаселённости, невзначай будет назван Ноевым ковчегом. Сам же Смит, как выяснится после того, как в ящике стола обнаружится его паспорт, был тезоименит едва ли не самому гневливому из ветхозаветных пророков – Иеремии.

Поселившийся в квартире Смита Иван Петрович чего-то ждет, недоуменно отмечая, что и попроществу пяти дней после смерти старика, сюда никто не приходит [2, с. 177]. Подчиняясь некоему иррациональному велению, он, не зная конкретного адреса, отправляется на Шестую линию и, лишь оказавшись здесь, «усмехается сам над собой» [2, с. 177] – что мог он увидеть на улице, кроме «ряда домов».

Так завершается первая глава романа. На первый взгляд, в последующих главах (по пятую включительно) явлено полное торжество биографического времени: автор исключительно точно хронометрирует события, определяет возраст своих героев, обозначает поворотные моменты в их судьбах... Неслучайно Н.Г. Чернышевский, прочитав только первую часть «Униженных и оскорблённых» в первой книжке «Времени» за 1861 г., убеждённо написал, что «роман имеет форму автобиографии» [4, с. 951]. Родился Иван Петрович в далёкой провинции, в –ской губернии, рано, так что не помнил своих родителей, осиротел и «из жалости» был принят в семью Николая Сергеевича и Анны Андреевны Ихменевых, где воспитывался вместе с единственным их ребенком, дочерью Наташей, которая была на три года его моложе.

Из той же второй главы читатель узнает о том, что, несмотря на сиротство, детство героя было «милым» и вспоминал он о нём «с восторгом и благодарностью» [2, с. 178]. «Золотое, прекрасное время! Жизнь складывалась впервые, таинственно и заманчиво, и так сладко было знакомиться с нею» [2, с. 178]. Детей в творчестве Достоевского, как известно, едва ли не больше, чем у любого другого русского литературного классика, они практически в каждом его произведении, но далеко не каждому из них довелось прожить счастливое детство. Детство рассказчика – это не просто беззаботно-счастливое биографическое время, это ещё и время идиллическое, причем не только время: «Тогда на небе было такое ясное, такое непетербургское солнце и так резво, весело бились наши маленькие сердца. Тогда кругом были поля и леса, а не груда мертвых камней, как теперь. Что за чудный был парк и сад в Васильевском, где Николай Сергеевич был управляющим; в этот сад мы с Наташей ходили гулять, а за садом был большой, сырой лес...» [2, с. 78].

Идиллическое время вполне гармонично сосуществует с идиллическим пространством, образуя хронотопическое единство, противопоставляемое – в полном соответствии с канонами жанра литературной идиллии

– петербургскому, т.е. городскому «теперь» с его «безрадостным солнцем» и «грудой мёртвых камней» [2, с. 178]. Неслучайным атрибутом идиллии детства представляется сад, трижды упоминаемый в одном предложении. Вряд ли есть необходимость доказывать то, что и сад, и сама идиллия, выводят читателя как к мифу о Золотом веке, с которым теоретики классицизма связали идиллию как таковую и который ощутимо присутствует в творчестве Достоевского, так и библейскому преданию об Эдеме: «И насадил Господь Бог рай в Едеме на востоке; и поместил там человека, которого создал» (Быт. 2; 8). Кстати, отношения между Ваней и Наташей, как складывались они в Васильевском, в окружении «полей и лесов», вполне соответствуют и идиллическому (мифологическому и литературному), и библейскому архетипам: «Мы росли с ней как брат с сестрой» [2, с. 178] – далее следуют многочисленные иллюстрации этого «как», призванные засвидетельствовать невинность и возвышенность отношений юных героев.

В пределы идиллические, проникает «романный злодей», который в полном соответствии с канонм авантюрного романа «использует (и особенно активно будет использовать в дальнейшем!) как своё орудие случайную одновременность и случайную разновременность», будет «подстерегать», «выжидать», обрушиваться «вдруг» и «как раз» [2, с. 245]. Соотнесение романного текста с библейским преданием позволяет идентифицировать этого героя как «змея», который «был хитрее всех зверей полевых» (Быт 3; 1), современное же религиоведение позволяет разглядеть в нем неперемного для всех религиозных и мифологических традиций нарушителя божественного замысла о мироздании, так называемого трикстера.

Князь Петр Александрович Валковский, о котором идёт речь, приезжает в соседнее имение «вдруг» [2, с. 179], приезжает, что так же значимо в контексте хронотопа «Униженных и оскорблённых», «из Петербурга», т.е. из города его же, Петра Александровича, имени. Он тотчас же «очаровал» Ихменевых, причем в особенном «восторге от него была Анна Андреевна» [2, с. 180] – библейский змей, напомним, акт искушения начинал с обращения к «жене».

Идиллическое, мифопоэтическое время глав 2-5 парадоксальным образом сочетается с почти протокольной точностью хронометрических выкладок времени биографического, так что читателю не составит труда довольно точно определить возраст героев: Н.С. Ихменеву – не менее 56 лет, Валковскому-старшему – 46, Ивану Петровичу к моменту его судьбоносной встречи со Смитом – 23, Валковскому-младшему – столько же, Наташе – двадцать.

Если оценивать итоги экспозиционных глав с позиций мифопоэтических, то они будут следующими: проникший в мир безгрешных и любящих друг-друга людей трикстер (змей, романый злодей) нарушил идиллическое течение времени, разрушил идиллическое пространство, вынудил героев покинуть Эдем и напрямик отправиться в Петербург, мир «мёртвых кам-

ней», ещё раньше противопоставленный идиллическому миру «полей и лесов». Не может быть случайной и топонимическая переключка: «золотое прекрасное время» в жизни героев протекало в имении Васильевском, а «бред и кошмар» петербургской жизни настиг их на Васильевском острове, где квартировали старики Ихменевы, и в доме Бубновой «в Шестой линии» жила Нелли – сначала с матерью, а после её смерти одна. Одним и тем же отымённым топонимом обозначены два полярных хронотопических единства: идиллическое и ужасное. С одной стороны – Золотой век в эдемском саду, с другой – «бред и кошмар» на «груде мертвых камней».

С переездом в столицу идиллический хронотоп разрушается. Время уже не протекает от веки к веку, оно обретает дискретный характер: воспроизводятся лишь самые значимые для собирающегося умирать рассказчика события. Первое из них – недолгий период его головокружительного литературного успеха, совпадающий с приездом Ихменевых в Петербург: «незадолго до их приезда, я кончил мой первый роман» [2, с. 186]. Это время «самого полного счастья» и «золотых надежд» [2, с. 188], когда в дополнение к литературному успеху проявились взаимные симпатии Ивана и Наташи и «уже было сказано» между ними «одно словечко» [2, с. 191], а герой услышал из уст возлюбленной долгожданное «да»...

Второе событие – крушение надежд на литературную славу, которое усугубилось неудачами Николая Сергеевича в тяжбе с Валковским и очередным скандалом, спровоцированным возобновлением знакомства с Алёшей Валковским и его частыми визитами к Ихменевым. Появляются две небольшие по объёму, но обстоятельно выписанные сцены, составляющие содержание шестой главы: «триумфальное» чтение романа в доме Ихменевых и посещение раздавленным жизнью Иваном Петровичем того же дома «почти ровно через год» [2, с. 194]. События воссоздаются обстоятельно, с прихотливой и безупречной в своей убедительности прорисовкой ситуаций и характеров. Возникает впечатление соприсутствия происходящему «здесь и сейчас», при том, что рассказчик явно стремится смягчить соответствующий эффект, напоминая читателю, что речь идет о давно минувшем, то и дело оговаривается: «как теперь её (Анну Андреевну) слышу», «как теперь вижу» [2, с. 192].

Если истоки неприятностей Ихменевых недоумений не вызывают, ибо все они мотивированы, а каждое последующее с неотвратимостью вытекает из предыдущего, то о причинах неудач Ивана Петровича сказать что-либо определенное невозможно. Прежде всего удивляет скоропалительность вывода о неудачной «карьере» героя всего через несколько месяцев после её начала – исключительно успешного. Детали, призванные подчеркнуть безысходную бедность героя и полную утрату «золотых надежд», очевидным образом противоречат обстоятельствам его жизни, как им надлежало сложиться, и течению времени, как ему надлежало про-

текать. При этом они вполне согласуются с заявленной в первой главе романа темой «неудавшегося литератора», то есть опять же с «преданием», определенной литературной традицией – на этот раз «натуральной школы». Текст буквально перенасыщен интертекстуальными отсылками, призванными пробудить «гоголевские» ассоциации, напомнить о художественной реальности, явленной некогда в «Физиологии Петербурга», «Петербургском сборнике» или романе самого Ивана Петровича. Уместно отметить то, что не только роман Ивана Петровича, но и сама его жизнь выписываются по «физиологическим» лекалам «натуральной школы», которые и мотивируют его злоключения.

Поэтому говорить об идиллии и мифологии применительно к шестой главе явно не уместно, хотя ситуация с трикстером повторится и здесь: на этот раз соответствующую роль сыграет Валковский-младший – Алёша, который за пять месяцев до «ясного сентябрьского дня», того самого, когда Наташа покинет родительский дом, впервые появится у Ихменевых.

Проникновение «трикстера», «змея» в идиллическое пространство произошло несколькими годами раньше, когда князь приехал в Васильевское. Собственно, грехопадение произойдёт только сейчас, за пределами идиллического пространства и вне потока идиллического времени, когда Наташа уйдет из роди-

тельского дома. Если появление Валковского-старшего в Васильевском нарушило и разрушило только внешнее благополучие героев, вырвав их из пределов идиллического мира, то грехопадение Наташи изменит всё: обрушится не только семейная гармония Ихменевых, не только отношения между девушкой, родителями и Иваном Петровичем, изменится мир как таковой! Это будет уже иной мир – поврежденный первородным грехом, мир, населенный людьми, в жизнь которых вошел грех, изменив не только внешние обстоятельства их бытия, но и саму их природу.

Девятая глава романа, сообщающая об уходе Наташи из дома, займёт последнее место в ряду экспозиционных глав. В десятой Иван Петрович вернётся к «середине» своего «рассказа» о событиях 22 марта, с которого начинается роман, и который он оставит, чтобы начать его «сначала». Начало главы знаменует полное торжество мифопоэтической реальности, созданной посредством актуализации библейских, литературных, фольклорных, авантюрно-приключенческих ассоциаций. Реальности, которую категорически не захочет принимать Н.А. Добролюбов в своей последней статье «Забитые люди» и без учета которой невозможно постичь смыслы как «Униженных и оскорблённых», так и последующих романов Достоевского, начиная с «Преступления и наказания»....

Библиографический список

1. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. М.: Художественная литература, 1972.
2. Достоевский Ф.М. Полное собрание сочинений: В 30 т. Л.: Наука, 1972. Т.3.
3. Достоевский Ф.М. Полное собрание сочинений: в 30 т. Л.: Наука, 1980. Т.20.
4. Чернышевский Н.Г. Полное собрание сочинений М.: Гослитиздат, 1950. Т. VII.

References

1. Bakhtin M.M. Problems of Dostoevsky's poetics. Moscow: Khudozhestvennaya Literatura, 1972.
2. Dostoevsky F.M. Complete works in 30 vol. Leningrad: Nauka, 1972. Vol.3.
3. Dostoevsky F.M. Complete works in 30 vol. Leningrad: Nauka, 1972. Vol.20.
4. Chernyshevsky N.G. Complete works in 15 vol. Moscow: Goslitizdat, 1950. T. VII.

КУРГУЗОВА Н.В.

кандидат филологических наук, доцент, кафедра истории русской литературы XI-XIX вв., Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: marusia_nv@mail.ru

KURGUZOVA N.V.

Candidate of Philology, associate Professor, Department of History of Russian Literature of XI-XIX centuries, Orel State University
E-mail: marusia_nv@mail.ru

ТРАДИЦИИ НАРОДНОЙ ВОЛШЕБНОЙ СКАЗКИ В ИСТОРИКО-ЛЕГЕНДАРНЫХ И БЫТОВЫХ ПОВЕСТЯХ XVII ВЕКА

THE TRADITIONS OF THE FOLK FAIRY TALE IN THE HISTORICAL-LEGENDARY AND EVERYDAY STORIES OF THE 17TH CENTURY

Предметом анализа в статье стали особенности отражения структуры и системы образов жанрового канона традиционной волшебной сказки в легендарных и бытовых русских повестях семнадцатого века.

Ключевые слова: фольклоризм, волшебная сказка, беллетристика.

The subject of analysis in the article was the features of the reflection of the structure and system of images of the genre canon of the traditional fairy tale in the legendary and everyday Russian narratives of the seventeenth century.

Keyword: folklore, fairy tale, fiction.

В литературе второй половины XVII столетия была остро поставлена тема общественных «настроений», противоречий русской жизни, кризиса старого уклада и старого мировоззрения. Усиление авторской позиции, личностного начала неизбежно влекут за собой и изменения в жанровой структуре русской литературы. Особенно выделяется сказочная повесть в ряду других литературных жанров второй половины XVII в. своими прочными связями с фольклором. М.О. Скрипиль отмечал, что для произведений этого жанра характерно художественное претворение старых исторических, повествовательных и даже апокрифических сюжетов в сказочно-новеллистическом направлении [13].

Такое тесное взаимодействие литературы и фольклора В.П. Адрианова-Петрец и Д.С. Лихачев объясняли общей демократизацией литературного процесса этого периода [1], [6]. Особый интерес в аспекте изучения фольклоризма этого периода русской литературы имеют малоизвестные рукописи, составляющих основной массив беллетристической литературы XVII века. В научной литературе не раз отмечалось влияние фольклорной новеллистической сказки на литературу этого периода, однако, с нашей точки зрения, жанровый канон волшебной сказки также нашел отражение в этих повестях.

Рассмотрим последовательно влияние волшебной сказки на историко-легендарные и бытовые повести XVII века. Существует ряд текстов, сохраняющих в своей структуре, как традиционную композицию волшебной сказки, так и функцию волшебного помощника. Очевидно, что в авторском тексте оба этих параметра подвергаются модификации. Речь идет о группе пове-

стей о купцах, к активному изучению которых призывал Д. Лихачев – «Повесть о купце, купившем мертвое тело», «Повесть о некоем убогом отроке». Обе эти повести обладают и схожей структурой и аналогичной персонажной системой.

Мы можем отметить сохранение следующей цепочки мотивов: беда (в «Повести об убогом отроке») – отправка героя из дома – предварительное испытание (в «Повести о купце...») – встреча с волшебным помощником – трудная задача, связанная с укрощением невесты – воцарение – окончательное изгнание волшебным помощником бесов из жены – возвращение домой. Композиционное строение волшебной сказки по версии В.Я. Проппа сохраняется. В «Повести о купце...» эта структура усложняется, добавляются внешне не связанные с основной линией сюжета эпизоды – добывание хитростью денег, борьба с разбойниками и т.д.

Модификации подвергается и начальный эпизод отправления героя из дома. В типичной волшебной сказке, как правило, отправке героя из дома предшествует ситуация «беды» (похищения детей или женщин, колдовство и превращение кого-либо из персонажей в звериный облик, прямая угроза жизни со стороны мачехи и т.д.) или недостачи какого-либо предмета (молодильных яблок и т.д.). В наших повестях отправление героев из дома получает более реальную мотивировку – поездка на торг, что вполне соответствует реалиям XVII столетия. С.А. Охтен, Л.Н. Гріднева в статье «Пространство и время оригинальной повести XVII века (к проблеме пути и дома)» отмечают: «Пути героев древней русской литературы начертаны представлением автора о своих и чужих, святых и нечестивых, земных и райских землях.

XVII век вносит в традиционную схему перемещений героев новое. Теперь это структура, организующая текст и представляющая собой систему координат, при которой точкой отсчета является локус родительского дома» [7]. Уход героев из дома сопровождается к тому же и потерей социального статуса. В «Повести о купце...» герой стыдится потраченных на покупку покойника денег и сознательно лишает себя не только родительского дома, но и статуса сына и купца. В «Повести о некоем...» герой еще до начала действия лишает себя наследства и достояния, пропивая и избавляясь от отцовского имущества, таким образом исследуемый текст отчасти сближается с «Повестью о Горе-Злочастии». Б. Путилов считает, что тема судьбы человека, «отломившегося» от среды, которая стала для него чужой, но так и не нашедшего пути к счастью, была по-настоящему актуальной в свое время для народной поэзии [10]. Так традиционная для волшебной сказки завязка приобретает новое значение в контексте общественных реалий и настроений XVII века.

В целом же обе повести находят себе соответствия в сборниках народных сказок. М.О. Скрипиль, исследовавший «Повесть о купце, купившем мертвое тело», отмечал, что она создана на основе народной русской сказки, сама эта сказка под разными названиями известна в ряде записей XIX и XX вв. Устно-народные ее варианты сохраняют первоначальный состав сказки с различной степенью полноты. Лучшие из них это — Садовников №53 и Худяков №122 [13]. Устно-народные варианты сказки о „благодарном мертвеце» подчас далеко отходят от ее текста, представленного „Повестью о купце, купившем мертвое тело». Но в их изменениях нет ничего такого, что не объяснялось бы из хорошо известных русских народных сказок. Н.С. Демкова в качестве аналога в народных сказках «Повести о некоем убогом отроце» называет сюжет «Иван купеческий сын отчитывает царевну» [5].

Система персонажей повестей также характерна для волшебной сказки. Истинный антагонист, любовник царевны, оказывается скрытым, он даже не называется в повестях. Если в «Повести о некоем...» говорится, что царевна одержима «еретничеством» и находится во власти бесов, то после разрубания ее тела «и абие изыди из нея демон, аки вран» [12]. «Повесть о купце...» сохраняет более архаичную трактовку поведения царевны: «Слуга же вста с постели, и взя клещи, ста у кровати, и виде изходяще изо усть ея змия велика, взя клещами за шею и удави его...», а также «И выскочиша из нея, иза усть, змеиное гнездо, в немъ же змеенков семьдесятъ, аки черви колушутся» [8]. В народных быличках до сих пор очень популярен сюжет об огненном змее, вступившем в связь с женщиной, а древнерусской литературе он известен по «Повести о Петре и Февронии».

Сюжетообразующим в данном тексте является мотив трудной задачи как предбрачного испытания. Характерно, что в отличие от народной сказки, женихи не ищут брака, не сватаются к невестам, но брак и предбрачные испытания сами находят героев. Волшебная

сказка знает много традиционных испытаний — загадки, задачи на поиски чудесного предмета, постройка на одну ночь дворцов и т.д., испытания баней и едой, воинские состязания, прятки и т.д. Все эти трудные задачи оказываются не востребованными беллетристкой XVII века, что послужило тому причиной — неизвестно. Может быть, они представлялись слишком уж маловероятными, в то время как представление о женщине как о сосуде греха все еще актуально в общественном сознании. Вероятно, поэтому в «Повести о некоем...» укротить невесту можно посредством чтения Псалтыри в церкви, в то время как вселившийся в нее демон хочет убить героя. В «Повести о купце...» эта задача, как уже говорилось, имеет более архаичный облик, это хорошо известное народной сказке испытание брачной ночью. В.Я. Пропп писал: «Иногда все женихи царевны в первую ночь таинственным образом умирают... Мы как общую картину имеем бессилие жениха, демоническую силу женщины и превосходящую ее силу волшебного помощника» [9]. Исследователь связывает появление этого мотива в волшебной сказке с древними мифологическими представлениями о могуществе женщины и об опасности дефлорации, что отразилось в существовании у разных народов в обычае ритуальной дефлорации до брака в рамках обряда посвящения и в обычае, согласно которому первую брачную ночь с невестой ночевал дружка.

Интересно, что в повестях укрощение невесты происходит дважды, причем если в первых эпизодах повести отличаются, то повторное укрощение невесты имеет схожий характер — чудесный помощник разрубает невесту пополам и позже оживляет ее. Разрубание также хорошо известно волшебной сказки и опять-таки в контексте обряда посвящения. В сказках известно три типа эпизодов с разрубанием героев [9], одним из них является и разрубание невесты, которое продельывает волшебный помощник.

Обратимся теперь к категории волшебного помощника. «Повесть о купце...» однозначно связывают со сказками о «благодарном мертвеце», необходимо отметить, что сам мотив обретения волшебного помощника через захоронение безымянных останков чрезвычайно распространен в волшебных сказках. Как правило, такой мертвец выступает в функции дарителя чудесного предмета, но в ряде случаев становится и помощником героя. В «Повести о купце...» мы видим модификацию этого мотива, вместо духа умершего и похороненного покойника в качестве волшебного помощника выступает ангел Господень, что, вероятно, связано с легендами об ангелах-хранителях, оберегающих каждого человека. В «Повести о некоем...» в качестве волшебного помощника выступает персонаж народных верований — Никола-угодник, «чудесный помощник», победитель бесов, покровитель брака, искусный врачеватель. Таким образом, литературная повесть XVII века вместо традиционных благодарных животных, мертвецов и т.д. в качестве волшебных помощников используют персонажей христианской мифологии, народного православия,

так как традиционные антагонисты волшебной сказки в беллетристике превращаются в бесов и нечисть.

Иллюстрацией данному процессу может служить также «Повесть о некоем купце лихоимце». Нельзя не обратить внимание на сходство этой повести с сюжетом былины о Садко Сытениче и Морском царе. Помимо сюжета в Повести можно найти такие фольклорные элементы, как герой, обладающий чертами традиционного трикстера и двуплановая организация пространства. В качестве волшебного помощника выступает уже не сам Никола, что вполне ожидаемо, но иерей, священник.

Соединение народной легендарной прозы с волшебной сказкой можно проследить и в корпусе текстов о «гордых царях» – «Повести о царе Аггее», «Повести и Димитрии Римском», «Повести о богатом купце». «Повесть о царе Аггее» и «Повесть о Димитрии Римском» имеют отчетливо выраженное сюжетное сходство. Е.К. Ромодановская считает, что для этих повестей характерно сочетание книжных и фольклорных традиций в развитии сюжета: заманивание зверем героя в чашу леса; троекратное испытание героя в работе у крестьянина; сказочная удача царя-работника, который пашет «единою шкапою аки десятью», а хлеб у него родится «в семь седмицею». О фольклорной традиции свидетельствует и употребление чисел три и семь в оборотах типа «в семь седмицею», «три дня и три ночи» и т. п.» [11].

В этой группе текстов персонажи христианской мифологии выступают не столько в роли волшебных помощников, сколько в функции антагонистов, наказывающих грешников. Сюжет о наказании грешников чрезвычайно популярен в народных легендах, где в качестве героев появляются Христос, Богородица, Николай. «Сказание несет черты душеполезной дидактической литературы, в которой представлена идея наказания гордеца и чванливого богача. Образ Христа-нищего известен в учительной традиции (ср. Пролог под 18 октября — «Слово о некоем игумене, его же искуси Христос в образе нищего»)» [15]. С другой стороны, этот сюжет близок и авантюрной сказке о грешнике, который отвергает Христа в образе нищего, и преследует праведника, который по воле Христа должен занять его место.

Так, в «Сказании о богатом купце» речь идет о богатом купце Бендере из града Вавилона. О.А. Белоброва в качестве попутного замечания к публикации этой повести говорит: «Фантастичность перевоплощения Христа в убогого нищего, а ангелов — в работников, хитросплетение обстоятельств, при которых злой купец задумывает одно, а совершается другое, напоминают произведения иного круга: русские народные сказки, с их фантастическим богатым миром, за которым действуют силы доброго и злого начала» [2]. В целом же, «Сказание о богатом купце» развитием сюжета в основном совпадает с сюжетом авантюрной сказки «О Марке Богатом».

Как в «Сказании о богатом купце», так и в сказке — «О Марке Богатом», богач (барин, купец, заводчик или крестьянин) стремится погубить младенца, которому

суждено стать его наследником. Предназначение этой судьбы проявляется почти во всех вариантах сказки так же, как и в «Сказании»: ангел (в облике старика, по сказке) вопрошает господа бога (в образе нищего, прогнанного перед этим слугами, богача). Ответ Христа-нищего ангелу определяет и судьбу новорожденного младенца, и меру наказания богача. При этом встречаются буквальные совпадения сказки со «Сказанием». Например, расстилаются сукна и расставляются сторожа (или лакеи, приказчики) в ожидании «господа»; ангел в сказке спрашивает: «Господи, каким ты их счастьем наградишь?» (речь идет сразу о двух новорожденных), в «Сказании» же: «Чем его (Фиврана) благословит?» [12]. Богач из сказки, как и купец Бендер из «Сказания», покупает младенца (Ивана, Василия, Андрея в сказке, соответствующего Фиврану из «Сказания»). Мальчик проходит обучение либо у священника, либо в монастыре (как в «Сказании»), или становится приказчиком, полезным для богача. Работники, которым богач приказывает погубить в огне юношу, оказываются в сказке заводскими ребятами, или приказчиками и т. п. И сам богач попадает в приготовленный работниками чан и гибнет, как ему было предсказано. Таким образом, сюжет о наказании грешника приобретает на русской почве черты популярной авантюрной сказки.

Отдельные элементы композиции волшебной сказки можно проследить и в ряде других памятников. В структуре «Повести о царе Михаиле» можно выделить такие мотивы волшебной сказки как трудная задача (укрощение коня), воцарение героя (занятие конюхом Василием византийского престола совместно с царем Михаилом), убийство старого царя (убийство царя Михаила). Характерно, что мотив трудной задачи в данном сюжете не сопряжен с ситуацией женитьбы, предбрачными испытаниями. Однако укрощение чудесного коня приводит Василия к смене статуса — он становится царем и получает полцарства. Убийство царя Михаила в повесть объясняется бесчестьем, допущенным Михаилом по отношению к Василию. Но логика сказочного сюжета диктует ситуацию убийства старого царя. В.Я. Пропп писал, что герой наследует царство, заключая брак с царевной, и убивает (разрубает, душит, предаст неприятелю) старого царя. В ряде случаев это делает сама царевна [9]. В основу повести легли сообщения о византийском царе Михаиле, известные книжнику по хронике Георгия Амартола, русским хронографам. Царь Михаил в этих сообщениях предстает в образе грешника, пьяницы, падшего человека. Исследуемая повесть перерабатывает эти сообщения, предлагая свой вариант развития сюжета, при этом используя традиционную структуру волшебной сказки.

Пересечение переводной литературы, в частности рыцарского романа, и фольклорных традиций привело к созданию и такого памятника, как «Повесть об Иване Пономаревиче». В языке повести совсем нет заимствований из иностранных языков, но действие ее разыгрывается на чужбине — в Турции и «аринарской» земле, а герои носят нерусские имена: Коуарт, Алиострог,

Клеопатра. «Повесть об Иване Пономаревиче» объединила различные фольклорные мотивы, свойственные волшебной сказке: отлучка героя из дома, добывание волшебного средства (меч-кладенец), поединок с антагонистом, разрубание и оживление героя благодаря посредству волшебного помощника. Само имя героя – Иван Пономаревич – напоминает имя богатыря Алешы Поповича, имеющего склонность к переодеванию – черта, доставшаяся ему в наследство от героя-трикстера. Иван Пономаревич также близок к трикстеру благодаря своей способности к колдовству и оборотничеству – качествам, которые проявляются у героя после разрубания и оживления, что соответствует сказочной логике (разрубание как обряд инициации призван пробудить в герое магические способности). Неизменной остается в Повести и функция волшебного помощника. Несмотря на то, что основные подвиги – воцарение в Аринакской земле, женитьба на Клеопатре и т.д. – Иван совершает без волшебного помощника, повесть сохраняет главный эпизод, когда герой нуждается в волшебном помощнике – эпизод временной смерти. Традиционно само использование в функции волшебного помощника коня, исследователи не раз писали о «замогильном коне», огненной природе волшебного коня и т.д. В повести перед нами волшебный конь выполняет функцию проводника в мир умерших, он знает о смерти героя, он дает советы отцу, как оживить Ивана, сам подвергается временной смерти (модификация мотива). В целом, же усложнение сюжета и постепенная нивелировка функции волшебного помощника делает повесть близкой авантурным новеллистическим сказкам.

Все рассмотренные нами тексты роднит обращение к фольклорной сказочной традиции. Возникает закономерный вопрос, чем можно объяснить столь живой интерес авторов и читателей XVII века к сказочной традиции? Почему такого острого интереса не возникало в предшествующие века развития древнерусской литературы. Ответ на этот вопрос следует искать в общественных реалиях жизни XVII столетия и особенностях литературного процесса этого периода, и дело здесь не только в демократизации литературы, активном включении в процесс создания и чтения повестей демократических слоев населения.

Характеризуя особенности драматургии XVII века, А.С. Демин пишет: «Картину изображаемых перемен в пьесах – расширяло пестрое чередование эпизодов, не-

редко противоположных по настроению. Перед глазами зрителей на одной и той же сцене действие постоянно переносилось из страны в страну и из города в город, из царского дворца – к городским воротам или в военный лагерь в поле, с поля или из пустыни – опять во дворец [3]. Ю. Юдин, анализируя пересказ патриархом Гермогеном призывов и обещаний, содержащихся в агитационных листах, рассылаемых участниками восстания под руководством И. И. Болотникова, пишет: «Программа переворачивания мира вверх дном, осуществленная на практике, должна была полностью изменить, перекроить политическую структуру при сохранении названий чинов и званий, так как новая власть осуществлялась бы в условиях разрушения прежней феодальной собственности на землю и подрыва всей крепостнической системы» [16].

Как и в драматургии, взлеты и падения героев следовали непрерывной чередой, – вчерашний ссыльный стоял «у руки» царя, нищий из богадельни становился королем. В мире нет ничего стабильного, разрушаются социальные, родовые, профессиональные связи. Человек теряет свою семью, свое занятие, свой статус, и самое главное, что эти изменения могут произойти с ним совершенно стремительно и непредсказуемо. «Если говорить метафорически, Смутное время выросло из сюжета волшебной сказки» [14]. Это отражается и в сюжетах литературных памятников этого периода и в самой концепции человека. Так, А.С. Демин отмечает, что драматурги часто обращались к вопросу о переменчивости «счастья», подразумевая под «счастьем» широкий круг явлений – от успехов по службе до благополучной жизни вообще. Предисловие к «Артаксерксову действию» поясняло, как «прменяется счастье», как «бог... счастье вспять возвращает», «коль чюдно и пречюдно превращает великий бог советы человеком» [3].

Отсюда пристальное внимание авторов к волшебной и авантурной сказке, где изменения в социальном статусе происходят в мгновение ока, где нищий, потерявший все человек, может стать царем, а богатые будут «как рабии» служить ему. Мир беллетристики XVII века – это мир, в котором враждебными герою оказываются не только иноземцы, но и собственные жены, где никто не может чувствовать себя в безопасности, а спасение приходит от Христа и Николы, которые в образе нищих или купцов странствуют по свету.

Библиографический список

1. *Адрианова-Перетц В.П.* Исторические повести XVII века и устное народное творчество // Древнерусская литература и фольклор. Л., 1974. С. 63-99.
2. *Белоброва О.А.* Сказание о богатом купце // Труды Отдела древнерусской литературы / АН СССР. Ин-т рус. лит. (Пушкин. Дом); Отв. ред. В. И. Малышев. М.: Л.: Наука. Изд-во АН СССР, 1965. Т. XXI: Новонайденные и неопубликованные произведения древнерусской литературы. 402 с.
3. *Демин А.С.* Представление о переменчивости жизни в русской литературе XVII века // Труды Отдела древнерусской литературы / Академия наук СССР. Институт русской литературы (Пушкинский Дом); Отв. ред. Д. С. Лихачев. Л., 1976. Т. 30. С. 149-165.
4. *Демкова Н. С., Герасимова Н. М.* Русская обработка сюжета о состязании мельника с царем // Труды Отдела древнерусской литературы / Академия наук СССР. Институт русской литературы (Пушкинский Дом); Отв. ред. Д. С. Лихачев. Л., 1977. Т. 33. С. 364-369.

5. Демкова Н. С. Из истории русской повести XVII в. Об одной древнерусской параллели к повести Н. В. Гоголя «Вий». («Повесть о некоем убогом отроце») // Труды Отдела древнерусской литературы / Академия наук СССР. Институт русской литературы (Пушкинский Дом); Отв. ред. Д. С. Лихачев. Л. 1989. Т. 42. С. 404-410.
6. Лихачев Д. С. Взаимодействие литературы и фольклора. Исторические песни: [Русская литература XVII в.] // История всемирной литературы: В 8 томах / АН СССР; Ин-т мировой лит. им. А.М. Горького. М., 1983-1994. На титл. л. изд.: История всемирной литературы: в 9 т. Т. 4. 1987.
7. Охтен С.А., Гриднева Л.Н. Пространство и время оригинальной повести XVII века (к проблеме пути и дома) // http://www.univer.omsk.su/trudy/fil_ezh/n2/gridneva.html
8. Памятники литературы Древней Руси: XVII век / Вступ. ст. Д. Лихачева. М., 1988.
9. Пропп В.Я. Исторические корни волшебной сказки / Науч. ред и коммент. И.В. Пешкова. М., 2002.
10. Путилов Б. Н. Песня «Добрый молодец и река Смородина» и «Повесть о Горе-Злочастии» // Труды Отдела древнерусской литературы / Академия наук СССР. Институт русской литературы (Пушкинский Дом); Отв. ред. И. П. Еремин. М.; Л., 1956. Т. 12. С. 226-236.
11. Ромодановская Е.К. «Повесть о Димитрии Римском» // Труды Отдела древнерусской литературы / Академия наук СССР. Институт русской литературы (Пушкинский Дом); Отв. ред. Д. С. Лихачев. Л., 1969. Т. 24. С. 218-223.
12. Русская бытовая повесть XVII века. М., 1991.
13. Скрипиль М. О. Народная русская сказка в литературной обработке конца XVII — нач. XVIII в. («Повесть о купце, купившем мертвое тело») // Труды Отдела древнерусской литературы / Академия наук СССР. Институт русской литературы (Пушкинский Дом); Ред. В. П. Адрианова-Перетц. М.; Л., 1951. С. 308-326.
14. Смирнов И. П. От сказки к роману // Труды Отдела древнерусской литературы / Академия наук СССР. Институт русской литературы (Пушкинский Дом); Отв. ред. А. М. Панченко. Л., 1972. Т. 27. С. 284-321.
15. Труды Отдела древнерусской литературы / Академия наук СССР. Институт русской литературы (Пушкинский Дом); Отв. ред. Д. С. Лихачев. Л.: Наука, 1988. Т. 41.
16. Юдин Ю.И. Традиции фольклорного мышления в исторических свидетельствах народной поэзии и древнерусской письменности (К постановке вопроса) // Труды Отдела древнерусской литературы / Академия наук СССР. Институт русской литературы (Пушкинский Дом); Отв. ред. Д. С. Лихачев. Л., 1983. С. 130-139.

References

1. Adrianova-Peretz V.P. Historical stories of the XVII century and oral folk art // Old Russian literature and folklore. L., 1974. Pp. 63-99.
2. Belobrova O.A. The Legend of a Rich Merchant // Proceedings of the Department of Old Russian Literature / USSR Academy of Sciences. Institute of Rus. lit. (Pushkin House). Ed. V. I. Malyshev. Moscow; L.: Science. Publishing House of the USSR Academy of Sciences, 1965. Vol. XXI: Newfound and unpublished works of Old Russian literature.
3. Demin A.S. The idea of the changeability of life in Russian literature of the XVII century // Proceedings of the Department of Old Russian Literature / Academy of Sciences of the USSR. Institute of Russian Literature (Pushkin House); Ed. D. S. Likhachev. L., 1976. P. 30. Pp. 149-165.
4. Demkova N.S., Gerasimova N.M. Russian processing of the plot about the competition between the miller and the tsar // Proceedings of the Department of Old Russian Literature / Academy of Sciences of the USSR. Institute of Russian Literature (Pushkin House); Ed. D.S. Likhachev. L., 1977. P. 33. pp. 364-369.
5. Demkova N.S. From the history of the Russian story of the XVII century. About one Old Russian parallel to the story of Nikolai Gogol "Viy". ("A Tale of a Wretched Adolescent") // Proceedings of the Department of Old Russian Literature / Academy of Sciences of the USSR. Institute of Russian Literature (Pushkin House); Ed. D. S. Likhachev. L. 1989. Т. 42. pp. 404-410.
6. Likhachev D.S. Interaction of literature and folklore. Historical songs: [Russian literature of the XVII century.] // History of World Literature: In 8 volumes / Academy of Sciences of the USSR; Institute of World Literature. them. A. M. Gorky. Moscow, 1983-1994. The history of world literature: in 9 vols. Vol. 4. - 1987.
7. Okhten S.A., Gridneva L.N. Space and time of the original story of the XVII century (to the problem of the path and home) // http://www.univer.omsk.su/trudy/fil_ezh/n2/gridneva.html
8. Monuments of the literature of Ancient Russia: XVII century / Introduction by D. Likhachev. Moscow, 1988.
9. Propp V.Ya. Historical roots of a fairy tale / Ed. and comment. I.V. Peshkova. Moscow, 2002.
10. Putilov B.N. The song "Good fellow and the river Smorodina" and "The Tale of Grief-Evil" // Proceedings of the Department of Old Russian Literature / Academy of Sciences of the USSR. Institute of Russian Literature (Pushkin House); Отв. ред. И. П. Еремин. М.; Л., 1956. Vol. 12. Pp. 226-236.
11. Romodanovskaya E.K. "The Tale of Dimitri Roman" // Proceedings of the Department of Old Russian Literature / Academy of Sciences of the USSR. Institute of Russian Literature (Pushkin House); Ed. D. S. Likhachev. L., 1969. Vol. 24. Pp. 218-223.
12. Russian household story of the XVII century. М. . 1991.
13. Skripil M.O. The popular Russian fairy tale in the literary processing of the late XVII - early. XVIII century. ("The Story of a Merchant Who Has Bought a Dead Body") // Proceedings of the Department of Old Russian Literature / Academy of Sciences of the USSR. Institute of Russian Literature (Pushkin House); Ed. VP Adrianova-Peretz. М.; Л., 1951. pp. 308-326.
14. Smirnov I.P. From the fairy tale to the novel // Proceedings of the Department of Old Russian Literature / Academy of Sciences of the USSR. Institute of Russian Literature (Pushkin House); Ed. A. M. Panchenko. L., 1972. Vol. 27. pp. 284-321.
15. Proceedings of the Department of Old Russian Literature / Academy of Sciences of the USSR. Institute of Russian Literature (Pushkin House); Ed. D. S. Likhachev. L.: Science, 1988. Vol. 41.
16. Yudin Yu.I. Traditions of folklore thinking in historical testimonies of folk poetry and Old Russian writing (To the formulation of the problem) // Proceedings of the Department of Old Russian Literature / Academy of Sciences of the USSR. Institute of Russian Literature (Pushkin House); Ed. D. S. Likhachev. L., 1983. Pp. 130-139.

ЛАРДЫГИНА О.А.

аспирант Орловской государственной универси-
тет имени И.С. Тургенева
E-mail: ola_la789@mail.ru

LARDYGINA O.A.

Postgraduate student of Orel State University
E-mail: ola_la789@mail.ru

НЕСКАЗОЧНАЯ ПРОБЛЕМА ОДИНОЧЕСТВА В СКАЗКАХ М. Е. САЛТЫКОВА-ЩЕДРИНА

NOT A FAIRY PROBLEM OF LONELINESS IN FAIRY TALES BY SALTUKOV-SCHEDRIN

В статье сделана попытка проследить реализацию проблемы одиночества в позднем периоде творчества М.Е. Салтыкова-Щедрина на примере сказок 80-х гг. и определить причину одиночества сказочных героев. Автор характеризует одиночество в социальном ключе и видит проблему в духовном обнищании общества.

Ключевые слова: М. Е. Салтыков-Щедрин, проблема одиночества, сказки М. Е. Салтыкова-Щедрина, духовное обнищание.

An attempt to follow an artistic embodiment of such problem as loneliness in late Saltikov-Schedrin's creative work, namely the fairy tales of 80-ies, and to detect the reason of fairy tale heroes' loneliness has been made in this article. The author characterizes loneliness in social key and sees the problem in spiritual poverty of the society.

Keywords: M. E. Saltukov-Schedrin, the problem of loneliness, the fairy-tales by Saltukov-Schedrin, spiritual poverty.

Проблема одиночества – одна из главных проблем русской литературы и литературы вообще. Истоки появления проблемы в творчестве всякого писателя – это, прежде всего, личное переживание. Не обошёл её стороной и М.Е. Салтыков-Щедрин. Особенно проблема одиночества характерна для позднего периода, когда в его отношении к жизни нарастает неудовлетворённость своим творчеством, социальной нереализованностью, семейными отношениями и т.д. Исследователь творчества Щедрина А.С. Бушмин отмечал, что в 80-е годы художественное внимание Салтыкова сосредотачивалось не на просто на исключительных трагических ситуациях, а на трагизме обыденной жизни. Он подчеркивает, что «будничный трагизм» нашел выражение в «Пошехонских рассказах» и в развязке многих сказках [1, с. 42].

Такой будничной, неизменной составляющей трагизма стало одиночество. В поздних своих произведениях Щедрин, давая характеристику своим героям, при описании их жизни, на каждом из них как будто ставит печать одиночества. Одиноки герои рассказов и сказок, одиноки каждый из членов, казалось бы, большого гоголевского семейства, а последний роман писателя «Пошехонская старина», не просто семейная хроника, а хроника одиночества. Автор разворачивает перед читателями целую галерею портретов одиноких людей.

В чем причина одиночества героев Салтыкова-Щедрина? Можно отметить, что главная причина всех проблем героев, в том числе и проблемы одиночества, в духовном обнищании, которое, отмечает сатирик, характерно как для дворянства, так и для простого народа. Исследователь В.В. Прозоров назвал этот салтыковский феномен в изображении развития человеческо-

го общества «нравственным окостенением» [2, с.126], А.С. Бушмин же дает свое определение – «омертвление души», проводя аналогии романа Щедрина «Господа Головлевы» с гоголевскими «Мертвыми душами» [1, с. 156].

В мире Салтыкова-Щедрина люди перестали быть людьми, утратив самое главное – способность любить, сопереживать, жалеть, искренне дружить, радоваться, молиться, не замечают ничего вокруг. Герои разучились чувствовать, они душевно очерствели, живут по однажды заведённому порядку, нарушение которого смерти подобно. Если бы Щедрин писал в наше время, то своих героев он мог бы сравнить с роботами, которых запрограммировали исполнять стандартный набор операций, жить по готовому сценарию, который исключает простые человеческие чувства – любовь, радость, печаль, сострадание и т.д.

Сказки Салтыкова-Щедрина – не исключение. Чудесное и волшебное подменяется «будничным одиночеством», из которого невозможно найти выход даже в сказочном пространстве. В двух сказках, «Дикий помещик» и «Премудрый пискарь» Салтыков-Щедрин определил своих героев в экстраординарные, фантастические условия – в условия абсолютного одиночества. Помещик из сказки, по глупости своей, просил Бога, чтобы он избавил его от мужика. Но Господь услышал мольбы мужика, просящего избавления от притязаний жестокого помещика. Оставшись в одиночестве, помещик в прямом смысле одичал: «Весь он, с головы до ног, оброс волосами, словно древний Исаа, а ногти у него сдлались, как железные. Сморгаться уж он давно перестал, ходил же все больше на четвереньках и даже удивлялся, как он прежде не замечал, что такой

способ прогулки есть самый приличный и самый удобный. Утратил даже способность произносить членораздельные звуки и усвоил себе какой-то особенный победный клик, среднее между свистом, шипеньем и рывканьем. Но хвоста еще не приобрел» [3, с. 28].

В данной сказке одиночество выступает в роли социального индикатора, призванного показать социальную несостоятельность помещичьего сословия, неспособность их к созидательности, что без своих крепостных они деградируют в животное состояние.

В «Премудром пискаре» Щедрин идет еще дальше в изображении состояния одиночества. Не случайно, его герой – пискарь, а не человек, потому как автор рисует патологическое одиночество – добровольную изоляцию от общества и от жизни. «Сто лет одиночества» Пискаря прошли в вечном заточении в норе, в темноте, в вечном дрожании за свою жизнь, в холоде и голоде, и только в самом конце своего существования ему приходит здравая мысль: «*«Вот, кабы все так жили, как этот премудрый пискарь живет...» А ну-тка, в самом деле, что бы тогда было?» [3, с. 33].*

И сам находит ответ: *«Ведь этак, пожалуй, весь пискарь род давно перевелся бы! Потому что, для продолжения пискарьего рода, прежде всего нужна семья, а у него ее нет» [3, с. 33].*

Подобное одиночество – изоляция делает жизнь пустой, бессмысленной, никчемной. А что должно наполнять жизнь? Множество вопросов встает перед Пискарем: *«Вся жизнь мгновенно перед ним пронеслась. Какие были у него радости? кого он утешил? кому добрый совет подал? кому доброе слово сказал? кого приютил, обогрел, защитил? кто слышал об нем? кто об его существовании вспомнит?» [3, с. 33].* И горькое сознательное одиночество отвечает: *«Никому, никто!» [3, с. 33].*

А выход только один остается у Пискаря – смерть, она облегчает его существование и унимает его извечное дрожание: *«И он лежит в этой сырой мгле, незрячий, никому ненужный, лежит и ждет: когда же, голодная смерть окончательно освободит его от бесполезного существования?» (3, с.34).*

В сказке «Игрушечного дела людишки» автор рассказывает о мастере кукол, который уловил самую суть окружающих «людишек»: люди – куклы, пустые, бездушные, тогда как в куклах он видит больше человеческого: *«Взглянешь кругом всё то куклы, везде – то куклы, не есть конца этим куклам! Мучат, тиранят, в отчаянность, в преступление вводят! ... ума у них – нет, поступков нет, а на место всего – одна видимость, ну и возьмет тебя страх. Того гляди – зарежут. Сидишь посреди этой немоты и думаешь: «Господи, да куда же настоящие – то люди попрятались?» (С.Щ. 99)* Щедрин одной мелкой деталью живописует сущность людей – связкой крошечных кукольных сердец, на которых на каждом мелкими – мелкими буквами было вырезано: *«Цена сему сердцу Адна копек.» [3, с. 99].*

Сразу всплывает на ум русская поговорка: «грош цена такому человеку». Без души, без сердца, человек

перестает быть человеком. В мире Салтыкова-Щедрина чуждые «людишки» между собой утратили всякие связи: дружеские, человеческие, любовные, семейные. Душевная пустота и рождает вакуум между людьми, повергая их в беспробудное, непреодолимое одиночество. Одиночество у Щедрина страшное, потому как люди одиноки в толпе, в семье, между друзей, они одиноки не физически, а по сути, большей частью, они, окруженные другими людьми, не осознают своего одиночества, пока не останутся с ним один на один. Откуда взяться взаимопониманиям между людьми, если они живут, как забвенные, ни горя, ни радости настоящей, живут да души изымают. Поэтому вердикт Щедрина, высказанный Изуверовым, мастером игрушек (одиноко живущего со своей матерью, как характеризует его автор), более, чем суров: *«Лучше, мол, я к своим деревянным людишкам уйду, не чем с живыми куклами пропадать буду!» [3, с. 99].*

«Живые куклы» живут и калечат тех, у кого еще остались в зачатке чувства живые и живое трепетное человеческое сердце, причиняя «невыносимую боль и вынимая душу».

В другой сказке, с символичным названием «Дурак», Щедрин создает еще куда более глубокий образ-символ – дураком он с позиций «живых кукол» величает юношу, в котором остались настоящие чувства. Не просто дурак, а – «необыкновенный»: *«Сидит себе дома, книжку читает, либо к папке с мамкой ласкается – и вдруг, ни с того, ни с сего, в нем сердце загорится» [3, с. 141].*

Так загорится, что может последнее отдать нуждающимся, и на пожар первым побежит, и больному в уходе поможет, и слово нужное найдет для утешения. И, главное, – любить умеет: *«Помилуйте! как же возможно не любить! всех любить надо. Счастливых – за то, что они сумели себя счастливыми сделать; несчастных – за то, что у них радостей нет» [3, с. 147].*

Живет «дурак», соблюдая христианские заповеди. Один он такой «дурак», и никто его не принимает, ни люди вокруг, ни, даже, папенька с маменькой. Один только человек смог разглядеть его живое сердце, да и тот проезжий был: *«Совсем он не дурак, а только подлых мыслей у него нет – от этого он и к жизни приспособиться не может» [3, с. 148].*

Но никто не сознается, что у него есть «подлые мысли», в том числе и папенька, которому проще собственного сына дураком признать, чем усомниться в себе, в окружающих и в заведенных порядках.

В другой сказке, «Добродетели и пороки», Щедрин раскрывает тайну современного мироздания, объясняет, как же были заведены такие порядки, что в пороках общество видит добродетель, а добродетель мирно уживается с пороками, и все вокруг – «Живые куклы», а «Дураков» – считанные единицы. Секрет компромисса мироустройства – Лицемерие. Оно станет одной из главных характеристик многих героев Салтыкова-Щедрина, потому как ничто другое не в состоянии замаскировать пустоту души и подлость мыслей. Отсюда и нарастающее одиночество в обществе, которое Салтыков-Щедрин

отмечает в своих сказках – люди, превратившиеся в живых кукол, пустых и лицемерных, живут эгоистически, исключительно своими материальными интересами, которые создают материальный вакуум вокруг человека, вследствие чего рвутся всякие связи между людьми, порождая хроническое одиночество. И только малая часть

людей, по Салтыкову, сохранили остатки добродетели, но порочное общество наложило на них печать «дураков», отчего они являются изгоями общества, отверженными большинством и потому, единственными, кто осознает проблему одиночества.

Библиографический список

1. Бушмин А.С. Салтыков-Щедрин. Искусство сатиры. М.: «Современник», 1976. 255 с.
2. Прозоров В.В. М.Е. Салтыков-Щедрин: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1988. 176 с.
3. Салтыков-Щедрин М.Е. Сказки. //Салтыков-Щедрин М. Е. Собрание сочинений в 20-ти томах. М.: «Художественная литература», 1965-1977 т.16, кн.1, 1974. 528 с.

References

1. Bushmin A.C. Saltykov-Schedrin. Art of Satire. M.: «Covremennik», 1976. 255 p.
 2. Prozorov B.B. M. E. Saltykov-Schedrin: The teachers' book. Moscow: Prosveschenie, 1988. 176 p.
 3. Saltykov-Schedrin M.E. Fairy tales. // Saltykov-Schedrin M.E. Collected works in 20 volumes. Moscow: «Belles-lettres», 1965-1977. Vol.16, b.1, 1974. 528 p.
-
-

УДК 81.367

UDC 81.367

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, Daghestan State University
E-mail: luizaah_83@mail.ru

**ОБРАЗ ЧЕЛОВЕКА В ЗЕРКАЛЕ АВАРСКИХ ГЕНДЕРНЫХ ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ,
ПОСТРОЕННЫХ НА ПРИНЦИПЕ АЛОГИЗМА**

**THE IMAGE OF A PERSON IN THE AVAR GENDER PAROEMIOLOGICAL UNITS,
FORMED ON THE BASIS OF ALOGISM**

В статье анализируются аварские гендерные паремиологические единицы, построенные на основе принципа алогизма и в качестве составляющих концепта «человек» являющиеся культуроносными фрагментами языковой картины мира. Также выделены и охарактеризованы языковые средства формирования национально-культурной специфики рассматриваемых паремиологических единиц, отмечены слова-символы, ставшие культурными знаками языка и актуализирующие национально-культурные коннотации.

Ключевые слова: аварские гендерные паремиологические единицы, принцип алогизма, национально-культурная специфика, языковая символика, национально-культурные коннотации.

The article analyses the Avar gender paroemiological units, formed on the basis of alogism and as the part of concept “a person”, which are the fragments of the language world picture. Also the language means of forming a national-cultural specification were characterized, the words-symbols were found out which became the cultural language signs and actualizing national and cultural connotations.

Keywords: the Avar gender paroemiological units, the principle of alogism, national and cultural specification, language symbolism, national-cultural connotations.

Гендерные паремиологические единицы, как и другие единицы языка, в которых человек отразил свое мировосприятие и свой образ, отличаются ярко выраженной антропоцентричностью. В связи с обсуждением проблем антропоцентричности языка Н.Д. Арутюнова отмечает: «Человек запечатлел в языке свой физический облик, свои внутренние состояния, свои эмоции и свой интеллект, свое отношение к предметному и непредметному миру, природе – земной и космической, свои действия, свое отношение к коллективу людей и другому человеку» [3].

В этом смысле в системе культурно значимых единиц любого естественного языка особое место занимают фразеологические и паремиологические единицы, являющиеся яркими микрофрагментами языковой картины мира. Такая значимость паремиологических единиц, к примеру, заключается в том, что в них отражаются внешние и особенно внутренние качества человека, его поведение в разных жизненных ситуациях, его морально-нравственный мир, отношение к другим людям и т.д. Среди фразеологических и паремиологических единиц особый интерес представляют структуры, построенные на основе принципа алогизма. Такой принцип алогизма исследователи по-другому называют способом обозначения небывальщины, а единицы такого типа – фигурами противоречия.

На такие фразеологические единицы обратил внимание Ю.Л. Солодуб. Он отмечает различные факторы формирования принципа алогизма в сфере русских фразеологических единиц типа *на рыбьем меху* «холодный, легко продуваемый» (обычно о верхней одежде). В данном случае алогизм создается объединением семантически несовместимых слов, обозначающих ситуацию небывальщины [9]. В статье Ю.Л. Солодуба приводятся также примеры фразеологизмов с прямой конфронтацией семантической структуры фразеологических единиц со значениями составляющих лексических компонентов.

Принцип алогизма характерен и для других синтаксических структур. Так, например, в работах Н.А. Максимовой [4], Н.С. Маниевой [5], А.Н. Шустова [10] на материале русской поэтической речи анализируются адъективно-субстантивные сочетания, построенные на принципе алогизма. В частности Н.С. Маниева отмечает: «В художественной речи часто происходит развитие контекстуальной многозначности, что и приводит к реализации словосочетаний с семантически несовместимыми значениями, построенных по принципу смыслового контраста» [5].

Специальная статья Л.В. Олифиренко посвящена характеристике семантически несовместимых сочетаний слов в поэтической речи А. Дементьева [7].

Как в паремиях, так и во фразеологических единицах слова характеризуемого типа, употребленные в переносных метафорических значениях, приобретают особый символический смысл, становясь при этом культурными знаками языка. На такое продуктивное символическое употребление цветообозначений в художественной речи обращает внимание В.А. Маслова. В связи с продуктивным использованием в языке художественных произведений языковой символики В.А. Маслова задачей филологической науки считает выявление и описание состава слов-символов в поэзии XX века и составление словаря таких поэтических символов, в которых можно было бы найти сведения не только о содержании конкретного смысла, но и о его употреблении и происхождении [6].

В настоящей статье анализируются аварские гендерные паремиологические единицы, построенные на основе принципа алогизма и являющиеся важными составляющими концепта «человек». Такие паремии дагестанских языков не были предметом специального исследования, чем, собственно, и объясняется актуальность рассматриваемой проблемы.

В отдельных публикациях по дагестанским языкам затрагивается проблема исследования фразеологических единиц, построенных на основе принципа алогизма. Из таких публикаций можно выделить статью Д.С. Самедова посвященную исследованию фразеологических единиц дагестанских языков, построенных на принципе алогизма. Говоря о фразеологизмах такого характера, Д.С. Самедов отмечает, что в выражении концепта «образ человека», составляющими которого являются «внешний человек» и «внутренний человек», фразеологизмы, построенные на основе принципа алогизма, «занимают особое место в силу их национально-культурного характера и особенностей лексического состава» [8]. Отмеченное в статье Д.С. Самедова вполне можно отнести и к аварским паремиологическим единицам, ориентированным на человека, являющимся в данном случае являются предметом исследования.

Материал для выполнения статьи был нами собран путем сплошной выборки из сборников аварских пословиц и поговорок [1; 2]. Для наглядной демонстрации внутренней формы паремий, их национально-культурной специфика в основном даются пословные (=буквальные) переводы с частичной их литературной обработкой.

В характеризуемых паремиологических единицах в основном обозначаются негативные внутренние качества и поведенческие свойства лиц мужского пола, чем определяется их гендерный характер и ярко выраженная отрицательная оценочность.

В абсолютном большинстве случаев в рассматриваемых паремиях предикативно характеризующую роль играют причастия, которые совмещают в себе определенную семантику и значение действия, наследуемое причастием от глагола. Использование причастий объясняется тем, что в паремиях обозначаются различные внутренние качества человека, а также свойства его

поведения в разных ситуациях, связанные с глагольной семантикой причастий (отнесенность обозначаемого качества лицу мужского или женского пола в статье обозначается соответствующими классными показателями **-в** и **-й**: ср. *кварав* «съевший», *кварай* «съевшая»):

Гли цлунизе бацI тарав «[Чтобы] овец охранять волка оставивший (= поручил волку охранять овец). *Вакъидал нацIцIлал кварав* «Проголодавшись, вшей съевший». *Хоно кIкIвалев, кIкIлара бечIцIлелев* «Яйцо бредущий, комара доящий» (о чрезмерно алчном, жадном человеке). *Сагъльиги кьун, унти босарав* «Отдав здоровье, болезнь взявший» (=променявший здоровье на болезнь). *Хвалчаца тIлмI чIварав ЧIлдаса ГIусман* «Кинжалом муху убивший Осман из Чалда». *ГьекъечIлого мехтарав, мехтичIлого вигъарав* «Не выпив, опьяневший, не опьянев, протрезвившийся». *ЦIлцIлида барахицун, рукъ чорок тарай* «Пожалев венник, комнату не прибравшая» (букв. «комнату грязной оставившая»). *ГIуруль вукIун, лъльим цоларев* «Будучи в реке, воды не смогший набрать». *МагIварухе вачIлани, жиндиго гьобол дьаларев* «Приехав в горы, своего кунака не знающий [не помнящий]» и т.д.

В редких случаях в предикативно характеризующей функции употребляются прилагательные, одновременно выполняющие и определительную функцию, обозначая качества и свойства человека: *КIал бегIерай* [прил.], *гIакълу дагъай* [прил.] «Язык [у которой] острый, ума [у которой] мало» (создается семантический «конфликт» между образами «острый язык» и «малый ум»).

В отдельных паремиологических образах ситуация алогизма создается употреблением семантически несовместимых слов, логически противоречащих друг другу. Такие паремиологические единицы достаточно продуктивны, о чем свидетельствуют приводимые ниже примеры:

АхIичIлого вачIуне [прич.], *хъамичIлого унарев* [прич.] «Без приглашения приходит, пока не выгонишь, не уходит». *Гелалдего херлъгъарав* [прич.], *хвелалдего шапарав* [прич.] «Не успел вырасти – состарился, не успел состариться – отошел [скончался]». *АхIичIлого вачIуне* [прич.], *чIамичIлого кваналев* [прич.] «Без приглашения приходит, не жуя проглатывает (букв. «ест»)». *Бугеб гьечIолъарай* [прич.], *гьечIлеб бугольарай* «То, что было [у которой], перестало быть, то, что не было [у которой], появилось» (о бестолковой, никчемной хозяйке). *ТIаждал хвах бихъун толев, тIаргъида рукъи балев* «Оставив порванной штанину, латающий папаху». *Чехъ гIорцIараб – бер бакъараб* «Живот сытый – глаза голодные». *ЧIагого хварав «бахIарчи»* «Будучи живым, мертвый «герой»». *Сагъльиги кьун, унти босарав* «Здоровье на болезнь променявший» (букв. «Отдав здоровье, болезнь взявший»). *Жиндиго гьечIлеб гIакълу чияе кьолев* «Для себя ума не имея, с другими делится (букв. «отдает» [то, чего нет])».

В группе паремиологических единиц, представляющих собой «фигуры противоречия», отражен образ человека, поступающего в определенных жизненных обстоятельствах нелогично (так, как не должно быть).

Часть таких паремиологических образов строится на основе уступительных смысловых отношений, характеризующихся семантикой «вопреки». В предикативно характеризующей функции употребляются причастия, определяющие поведение человека и его поступки, в которых нет логики:

Лъадул бусен буклаго, надарокъов везулев [прич.] «Оставив (букв. «имея») постель жены, на сеновале ночующий». *Инсул члагла буклаго, чламучлаб лым гьекъарав* [прич.] «Имея отцовскую бузу (=хмельной напиток), плохую воду выпивший». *Оц бикъидал къоно тламурав* [прич.], *къотнове лъугъиндал хьитал рукъарав* [прич.] «После кражи быка дверь на засов закрывший, выйдя на улицу, обувь починивший». *Гторго бахъилалде хьитал рахъарав* [прич.] «Еще не переходя реку, обувь снявший». *Ги цунизе бацI тарав* «Овец стеречь волка оставивший». *Глациялъе чу гъурай, чакъабалън рос гъурай* «В стадо коров лошадь погнавшая, в стадо овец мужа погнавшая».

Уступительные отношения, характеризующиеся ситуацией логического «конфликта» (=противоречия), могут быть обозначены употреблением специальной формы уступительного наклонения глагола: *Чехъ глорцIаниги, бер глорцIуларев* «Хотя живот сыт, глаза [у которого] голодные (ненасытные)». *Рокъоб къулгIа бучIаниги, къватIуса лым лым баччулей* «Имея в доме родник (букв. «родник хотя имеется», с улицы воду носящая)».

Национально-культурная специфика в ряде приведенных выше образов создается употреблением в составе паремиологических единиц названий национально-культурных реалий: *члагла* «буза [хмельной напиток] местного производства», *къоно* «засов для запираания дверей», *надарокъ* «специальный сарай для хранения мякины для скота».

В отдельных паремиологических единицах ситуация алогизма обозначается использованием средств гиперболизации, языковой актуализацией неправдоподобно большого количества. Такие усилительные паремиологические образы характеризуются яркими национально-культурными коннотациями:

Цо речIчIаралъ кIуго чIварав «Одним выстрелом двух убивший». *ХIамица гIанасеб къайи баччунев* «Столько же, сколько осел, груз тащит». *БетIералда нацI кIотинегIан гьекъарав* «Выпивающий, пока не сдохнут вши на голове». *Дунялалъул рагIалда рукъ барав* «На краю земли [=неправдоподобно далеко] дом построивший»

Как видно из примеров, в таких образах в качестве средств гиперболизации используются числительные (*цо* «один» – *кIуго* «два»), существительные и глагольные формы, обозначающие предельность (*кIотине-гIан* «сдохнуть + до» = пока не сдохнут; *дунялалъул рагIалда* «на краю земли»), зоонимы в усилительно-символической функции (ср. *хIама* «осел») – символизирует челове-

ка, занимающегося тяжелым физическим трудом).

Обозначение чрезмерного обжорства, жадности, алчности также может быть основано на принципе алогизма, неправдоподобия, небывальщины:

Вакъидал, нацIал кварав [прич.] «Проголодавшись, вши съел». *Хоно кIкIвалев, кIкIара бечIчIулев* «Яйцо бредущий, комара доносящий» (о чрезмерно жадном человеке). *Лаулагъги бачун гIеч бикъарав* «Прочитав молитву, яблоки укрававший» (обозначается ситуация сознательного нарушения религиозного запрета, совершения греха). *Бидуль ччу-ччун чед кунев* «Макая в кровь, хлеб едящий».

В ряде гендерных паремиологических образов, построенных на основе принципа алогизма, используется языковая символика:

Тамахъо гьечIев сонтохъан, къвачIа гьечIев гъардухъан «Табака не имеющий нюхальщик [табака], сумки [для попрошайничанья] не имеющий попрошайка» (ср. рус. «как сапожник без сапог»). *КIкIараялдеги хвалчен бахъарав* «Даже на комара кинжал вытащивший». *КIал бегIерай, гIакълу дагъай* «Язык острый, ума мало». Использование языковых символов (ставших культурными знаками языка) типа *тамахъо* «табак для нюхания» (старинная традиция в части аварских селений), *къвачIа* «сумка попрошайки из овечьей шкуры», *хвалчен* «кинжал» и т.д. приводит к формированию национально-культурного компонента гендерных паремиологических образов, построенных на основе принципа алогизма.

Лингвистическая и лингвокультурологическая характеристика аварских гендерных паремиологических образов, построенных на основе принципа алогизма, позволяет сформулировать следующие выводы.

В абсолютном большинстве характеризующих паремиологических единиц имеет место использование причастий в двойной функции – в определительной и предикативно характеризующей, что связано с необходимостью качественной характеристики человека и обозначения его поступков, действий и поведенческих свойств.

Ситуация алогизма создается использованием ряда приемов, ключевыми из которых являются следующие: а) употребление семантически несовместимых слов, логически противоречащих друг другу, б) использование антонимических (узусальных или контекстуальных) противопоставлений, в) актуализация языковых средств гиперболизации, г) усилительное использование средств формирования противительного-уступительных отношений (например, специальной формы уступительного наклонения глагола).

Национально-культурная специфика рассматриваемых образов создается употреблением в составе паремиологических единиц названий национально-культурных реалий, а также слов-символов, ставших культурными знаками языка.

Библиографический список

1. Алиханов З. Аварские пословицы и поговорки. Махачкала, 1972 (на ав. яз.).
2. Алиханов З., Алиханов С. Аварские пословицы и поговорки. Махачкала : Издательский дом «Эпоха», 2012. 584 с. (На ав. яз.)
3. Арутюнова Н.Д. Введение//Логический анализ языка. Образ человека в культуре и языке. М., 1999. С.3-10.
4. Максимова Н.А. Противоречие как одно из выразительных средств поэтического языка//Русский язык: исторические судьбы и современность. II Международный конгресс исследователей русского языка. 18-21 марта 2004 года. Труды и материалы. М.: Изд-во Московского университета, 2004. С.219.
5. Маниева Н.С. Прилагательные-эпитеты в современной поэтической речи: лингвистический анализ. Дисс. ... канд. филол. наук. Махачкала, 2006. С.51.
6. Маслова В.А. Лингвокультурология. М., 2004. С.107.
7. Олифиренко Л.В. Конструкции с семантически несовместимыми словами в поэтической речи А.Дементьева//Вестник Дагестанского государственного университета. Вып. 3. Филологические науки. Махачкала, 2013. С.200-203.
8. Самедов Д.С. Образ человека в зеркале фразеологических единиц, построенных на принципе алогизма (на материале ФЕ дагестанских языков)//Вестник Дагестанского государственного университета. Выпуск 3. Филологические науки. Махачкала, 2011. С. 101-104.
9. Солодуб Ю.Л. Национальная специфика и универсальные свойства фразеологии как объекта лингвокультурологического исследования//Филологические науки, 1999, № 1. С. 59.
10. Шустов А.Н. Горячий снег, злое добро и другие «нелепицы»//Русская речь, 2006, № 6. С.47.

References

1. Alikhanov Z. Avar proverbs and sayings. Makhachkala, 1972 (in the Avar language).
 2. Alikhanov Z., Alikhanov S. Avai proverbs and sayings. Makhachkala: The Publishing House «Epoch», 2012. 584 p. (In the Avar language).
 3. Arutyunova N.D. Introduction // Logical analysis of the language. The image of a person in culture and language. Moscow, 1999. Pp.3-10.
 4. Maksimova N.A. Contradiction as one expressive means of poetic language // Russian language: historical destinies and modernity. II International Congress of Russian Language Researchers. March 18-21, 2004. Proceedings and materials. Moscow: Publishing House of Moscow University, 2004. - P.219.
 5. Manieva N.S. Adjective-epithets in modern poetic speech: linguistic analysis. Diss Candidate of Philology. Makhachkala, 2006. Pp.51.
 6. Maslova V.A. Linguistic and cultural studies. M., 2004. Pp.107.
 7. Olifirenko L.V. Constructions with Semantically Incompatible Words in A. Demytyev's Poetic Speech // Bulletin of Dagestan State University. Issue. 3. Philological Sciences. Makhachkala, 2013. Pp.200-203.
 8. Samedov DS The image of a person in the mirror of phraseological units built on the principle of alogism (based on the material of the Dagestani language) // Bulletin of the Dagestan State University. Issue 3. Philological Sciences. Makhachkala, 2011. Pp. 101-104.
 9. Solodub Yu.L. National specificity and universal properties of phraseology as an object of linguocultural research // Philological Sciences, 1999, No. 1. Pp. 59.
 10. Shustov A.N. Hot snow, evil good and other «absurdities» // Russian speech, 2006, № 6. Pp.47.
-
-

УДК 812.161.1.09

UDC 812.161.1.09

ОТРУБЯННИКОВА К.А. (ЖИДИХАНОВА)

аспирант, кафедра истории русской литературы XI-XIX веков, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: zhidikhanova@list.ru

OTRUBYANNIKOVA K.A. (ZHIDIKHANOVA)

Graduate Student, Department of History of the Russian Literatures of the XI-XIXth centuries, Orel State University
E-mail: zhidikhanova@list.ru

ОБРАЗЫ СЛАВЯНСКОЙ МИФОЛОГИИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ МИРЕ СОНЕТОВ П.Д. БУТУРЛИНА

IMAGES OF SLAVIC MYTHOLOGY IN THE ARTISTIC WORLD OF SONNETS BY P.D. BUTURLIN

В статье рассматриваются сонеты П.Д. Бутурлина, образы которых восходят к мифологическим представлениям древних славян. Доказывается, что большая часть образов и лирических сюжетов была почерпнута поэтом из фундаментального труда середины XIX века «Поэтических воззрений славян на природу» А.Н. Афанасьева.

Ключевые слова: сонет, П.Д. Бутурлин, образ, французская модель, итальянская модель, модификации классического сонета, Перун, Мать-Сыра-Земля, Лель, Огненный цветок, Ярило.

In the article the images which refer to the mythological ideas of ancient slavs in P.D. Buturlin's sonnets are examined. It is proved that the majority of images and lyrical plots were obtained by the poet from fundamental medieval work of the XIX-th century «The Poetic Outlook of Slavs about Nature» by A.N. Afanasyev

Keywords: sonnet, P.D. Buturlin, image, French model, Italian model, modifications of the classical sonnet, Perun, Mat Zemlya, Lel, Flower of fire, Yarylo.

Сонет – одна из самых сложных и популярных поэтических форм русской лирики. Трудности написания сонета обусловлены его канонической формой, включающей 14 строк (двух катренов и двух терцетов), урегулированностью рифмовки, смысловой завершенностью каждой из строф, общей схемой «развертывания содержания по четырем строфам сонета, например, тезис – развитие тезиса – антитезис, синтез, или: завязка – развитие – кульминация – развязка» [7, с. 67]

Л. Гроссман считал сонет высшим проявлением поэтической техники. Исследователь писал: «Форма сонета, при сложности, строгости и сжатости, обладает способностью замечательно выявлять все богатства данного поэтического языка. Разнообразие рифм, редкость и ценность всех изобразительных средств стиха, гибкость его ритмов, способность подчиняться различным строфическим типам – все это выступает с исключительной полнотой в этой самой требовательной из стихотворных форм» [8, с. 117].

Сонет был своеобразной демонстрацией поэтического мастерства. Очевидно поэтому, для Петра Дмитриевича Бутурлина он был излюбленной формой. Поэтом было написано 58 произведений самого разного содержания: от философских размышлений о сущности Бытия до предельно конкретизированных описаний городских сцен.

Особый интерес представляют сонеты, которые объединяются в единый цикл, посвященный наиболее значимым образам славянской и древнерусской мифологии. Цикл, в котором раскрывается любовь поэта ко

всему русскому и ощущается «кровная причастность к древней Отчизне» [14, с. 186].

Можно предположить, что обращение П.Д. Бутурлина к божествам славянского пантеона было своеобразной формой национальной самоидентификации поэта. Из тридцати шести лет своей жизни он только 11 прожил в России. Рожденный во Флоренции, служивший в Париже и Риме, он, тем не менее, чувствовал себя русским, поэтому и обратился к образам, представляющим для него исключительную важность и ценность.

С народными представлениями о божествах славянского пантеона поэт хорошо знаком не был, поэтому мог почерпнуть сведения о мифологии только из современных ему научных публикаций. Основным источником сонетов П.Д. Бутурлина стал фундаментальный труд А.Н. Афанасьева «Поэтические воззрения славян на природу. Опыт сравнительного изучения славянских преданий и верований, в связи с мифическими сказаниями других родственных народов» (1865–1869 гг.), а сонеты поэта явились своеобразным переложением отдельных страниц исследования этого выдающегося представителя русской мифологической школы.

Сонет П.Д. Бутурлина «Перун» написан по традиционной французской модели, 6-ст. ямбом – размером, который считался одним из самых распространенных в русской поэзии. Однако на этом строгое следование канону заканчивалось.

Поэт не только не использует принцип смысловой завершенности строф, а, напротив, подчеркнуто связывает первый и второй катрены и на смысловом, и на син-

таксическом уровнях:

Чего-то ждет земля... Нет вечного шуршанья
Меж золотых хлебов; утих шумливый лес,
И в душном воздухе нет песен, нет сиянья...
Вдруг вихорь налетел... и вдруг исчез,
И стала тяжелей истома ожидания... [4, с. 23]

Первая строка второго катрена является органичной частью описания состояния природы, представленного в первой строфе сонета. Она же оказывается неразрывно связанной с абсолютным началом текста: и в одном, и в другом стихе представлен мотив ожидания.

Природа в стихотворении динамична и контрастна. На интонационном уровне это подчеркивается паузами: П.Д. Бутурлин использует в сонете четыре паузы, разрывающие стих, и четыре концевые.

Отличными оказываются функции пауз. В первом случае («Чего-то ждет земля... Нет вечного шуршанья») – разграничиваются природные состояния на основе принципа противопоставления; во втором – передается быстрая смена состояния природы («...нет сиянья.. Вдруг вихорь налетел...»; тождественным этому оказывается значение следующей паузы, которая также передает динамичность явлений («Вдруг вихорь налетел... и вдруг исчез»), что дополнительно подчеркивается повтором наречия «вдруг» со значением неожиданности; далее пауза использована для смены объектов изображения (общее состояние природы отходит на второй план, а первичным становится изображение приближающейся грозы). Подобное значение выполняет и пауза разделяющая терцеты («Блестит молния, грохочет громче гром.../ Царь-богатырь Перун, монарх лазурной степи...»): объективная картина мифологизируется, а природа персонифицируется введением образа Перуна.

Наибольшую выразительность паузы приобретают при описании начала дождя («И туча двинулась...несется ниже, ниже./Как будто льнет к земле... Все чаще и все ближе»), создающие особую динамику происходящего.

Быстрая смена картин подчеркивается и на уровне повторов: «несется *ниже, ниже*», «*Все* чаще и *все* ближе». В данном случае повтор лексический выполняет роль звукового повтора и становится частью звуковой игры, которая заключается в подчеркнутом использовании аллитерации. Гром характеризуется лексемами, включающими сочетание шумного, звонкого, смывного «г» и сонорного, дрожащего «р» («*грянул гром*», «*грохочет громче гром*»), что передает раскатистость, резкость, оглушительность звуков. Подобную функцию выполняет шумный, звонкий, губной, фрикативный «в», передающий звучание ветра («*ветер вновь воскрес*»).

Картина начала дождя в произведении П.Д. Бутурлина достаточно традиционна. Это типичное для русской поэзии изображение переходных состояний в природе (М.Ю. Лермонтов «Парус», Ф.И. Тютчев «Как весел грохот летних бурь...», А.А. Фет «Весенний дождь» и др.). Однако у сонета «Перун» есть конкретный источник, из которого поэт почерпнул и идею и композиционное строение текста – это стихотворение Ф.И. Тютчева «Весенняя гроза», в котором первые три

строфы содержат изображение «грозы, восхищающей и подымающей душу своим веселым буйством, <...> с «молодыми раскатами» «как бы резвясь и играя» грохочущего грома, которому «вторит весело» и «гам лесной и шум нагорный»» [5, с. 45-46].

Завершается стихотворение Ф.И. Тютчева введением в пейзажную лирику античного мифологического образа – богини юности Гебы, которая выполняет свои обычные функции (известно, что долгое время она почиталась греками как виночерпия на пирах богов на Олимпе):

Ты скажешь: ветреная Геба,
Кормя Зевесова орла,
Громокипящий кубок с неба,
Смесь, на землю пролила [13, с. 12]

Появление столь неожиданного образа в пейзажной лирике дало возможность исследователям назвать стихотворение Ф.И. Тютчева «настоящим мифотворчеством» [11, с. 207] и «новым, национально-русским вариантом мифа о победном и торжественном шествии весны» [3, с. 451].

П.Д. Бутурлин в сонете «Перун» воспользовался неожиданной концовкой стихотворения предшественника и стал настоящим творцом национального мифотворчества: гроза в произведении ассоциирована с образом славянского божества:

Царь-богатырь Перун, монарх лазурной степи,
К любовнице спешит во всем великолепии –
И к ней на грудь упал с нахлынувшим дождем [4, с. 23]

На наш взгляд, использование образа Перуна более логично, как и его функция в тексте сонета.

Как отмечал А.Н. Афанасьев, Перун считался божеством, посылающим дождь, и назывался «богом-громовиком», «могучим царем, владыкой облачного неба» [1, 1, с. 217], т.е. использование П.Д. Бутурлиным определений «царь» и «монарх» вполне оправдано и вписывается в концепцию автора «Поэтических воззрений славян на природу».

Перун выезжал на небо в колеснице, а в его свите шествовали «весенние ветры, пригоняющие дождевые облака, которые считались «благодатными спутниками Перуна, его помощниками в битвах с злыми духами; из далекой страны вечного лета они приносили на своих крыльях семена плодородия на землю, навевали в сердца юношей и дев горячую любовь» [1, 1, с. 112]. Почитался Перун как бог-оплодотворитель [1, 1, с. 438, 445, 662], с которым «богиня Земля вступает в брак <...> богом-громовником, орошающим ее плодородным семенем дождя» [1, 2, с. 429]. Вполне объяснимо, что весенние дожди, пробуждающие цветение и рост семян, воспринимались, как соединение мужского и женского начал.

Простой народ понимал ценность весеннего дождя для будущего урожая и зафиксировал свои знания в пословицах: «Первый апрельский дождь, воза золота стоит», «Три дождя в апреле да один в мае – тысячи дождей стоят» [9, с. 141], «На Благовещенье (6 апреля) гроза –

к теплому лету, к урожаю орехов», «На Благовещение дождь – родится рожь» [9, с. 143], поэтому эротичная сцена соединения Перуна с землей («любовницей») в сонете П.Д. Бутурлина вполне оправдана с позиций русского национального сознания. В ней передается то отношение к дождю, которое было свойственно хлебопашцу. Именно оно и было зафиксировано, хотя и несколько опозитизировано, в книге А.Н. Афанасьева.

Сонет «Я – Мать-Сыра-Земля! Я – гроб и колыбель!» менее традиционен по своей форме: катрены соответствуют итальянской модели, а терцеты – французской (аВаВ аВаВ ссД еДе). При этом поэт вновь использует один из «сонетных» размеров – 6-ст. ямб.

Центральный образ Земли в сонете является двойственным. Она и «кормилица смертных, <...> творящая земные урожаи» [1, 2, с. 429], и место погребения. По сути, на этих двух положениях из книги А.Н. Афанасьева выстроена смысловая линия сонета П.Д. Бутурлина.

Возникающий в произведении образ Перуна полностью заимствуется из книги по славянской мифологии: «бог-громовник» выполняет животворящую функцию, является источником пробуждения сил земли: «Сливаясь в вечный хор, во славу возрожденья./ Живит меня Перун...» [4, с. 24]. И если образ Перуна мифологичен, то Лель – образ литературный.

В поэзии он появился в XVIII веке в лирике Г.Р. Державина («Бой», «Фалконетов Купидон», «Водомет»). Затем использовался А.С. Пушкиным (стихотворение «Адели») и Е.А. Баратынским: «Венчали розы, розы Леля,/ Мой первый век, мой век молодой...» [2, с. 119]. Образ понимался поэтами в точном соответствии с определением, данным в книге М.И. Попова «Описание древнего славянского языческого баснословия, собранного из разных писателей, и снабжденного примечаниями»: «Леля или Лелью <...> нежный божок воспаления любовного. Видно по всему, что он возбуждал любовь...» [12, с. 27]

Е.Г. Эткинд, комментируя стихи Е.А. Баратынского, утверждает: «Лель – бог любви у древних славян; строки эти серьезны, даже печальны...» [15, с. 247] Л.Н. Виноградова же считает, что такого бога у славян не было. Русские мифологи, стремясь создать языческий пантеон богов по античному образцу, «домыслили» и образ Леля, используя «неясные имена и названия»: «Так возникли (и, к сожалению, до сих пор не сходят со страниц новейших мифологических словарей) многочисленные *лели, леды, любмелы* <...> и прочие искусственно созданные персонажи, включенность которых в архаические верования славян не подтверждается ни надежными письменными источниками, ни данными устной культуры» [6, с. 7]. Этой же точки зрения придерживался Ю.М. Лотман: «Лель – искусственное божество, введенное на русский Олимп писателями XVIII в. на основании припевов-выкриков» [10, с. 655].

Следовательно, Лель в сонете сближается с Перуном на основе общих функций. Образы символизируют любовь и живительные силы природы: «Из недр моих к лучам и к радости цветенья/ Стремится тонкий злак и

царственная ель...» [4, с. 24], поэтому и Мать-Сыра-Земля «означает землю увлажненную, оплодотворенную дождем» [1, 1, с. 129].

Танатологический мотив, который составляет вторую смысловую линию сонета, становится отражением народных представлений о происхождении человека и его смерти: «Тело человеческое взято от земли и в нее же обращается по смерти» [1, 1, с. 136].

Нельзя не обратить внимание на то, что упоминание о погребении диссонирует с общим жизнеутверждающим настроением сонета. Неравное соотношение мажорного и минорного начал подчеркивается на уровне строчного объема текста: жизнь природы изображается в 10 стихах, упоминание о смерти – в части первого: «Я – Мать-Сыра-Земля! Я – гроб и колыбель!» и в конце сонета:

Неутомимая, всех любящая мать,
Могла б я всем равно в довольстве счастье дать...
И зло не я, не я, благая, породила!

Незыблемый покой усталому суля,
Для бодрого всегда надежда я и сила!
Я – гроб и колыбель! Я – Мать-Сыра-Земля! [4, с. 24]

Так, образ Земли остается абсолютно позитивным, а введение танатологического мотива можно рассматривать, как своеобразную дань источнику образа: все той же книге А.Н. Афанасьева.

Кольцевая композиция сонета также призвана подчеркнуть значимость основного образа, представленного в тексте – Земли кормилицы.

«Природным» образом является и Ярило, который в «Поэтических воззрениях славян на природу» почти отождествляется с Перуном: первые страницы главы, посвященной Яриле, максимально детально описывают функции «бога-громовержца» [1, 1, с. 432-438].

А.Н. Афанасьев Ярилу называет «богом-оплодотворителем» и «покровителем любви и браков; от него зависели и дожди и ясная погода, урожаи нив, счастье и благосостояние смертных» [1, 1, с. 438].

Семантика мифологического образа объясняется исследователем посредством его номинации: «Корень яр совмещает в себе понятия: а) весеннего света и теплоты, б) юной, стремительной, до неистовства возбужденной силы, с) любовной страсти, похотливости и плодородия: понятия, неразлучные с представлениями весны и ее грозных явлений» [1, 1, с. 439], а там, куда наступает Ярилы, «тотчас вырастала густая рожь» [1, 1, с. 442] Помимо этого, А.Н. Афанасьев обнаруживает связь имени Ярилы со словом «яровать», что означает весеннюю обработку земли под посевы.

Внешний облик персонажа тоже воссоздается исследователем: он молодой, красивый, в венке из весенних цветов. А его «встреча» сопровождалась хороводами, играми и песнями.

П.Д. Бутурлин в сонете с максимальной точностью воспроизводит все характеристики, представленные А.Н. Афанасьевым. Ярило – бог, пробуждающий весеннюю природу: «И снежный саван рвет по всей Руси широкой!.../ Везде вокруг него деревья зеленеют./ Пред

ним бегут, шумят и пенятся ручьи...» [4, 26] Его основными атрибутами является рожь («В руках – зеленой ржи трепещет сноп высокий...») и цветы («Из мака алого сплетен его венец»).

Однако поэт творчески перерабатывает основные положения книги и смещает акценты, поэтому полного совпадения образа Ярилы нет. Дополнения и расширения описаний обусловлены не только стремлением поэта передать красоты весеннего пейзажа, но и подчеркнуть особое значение этого времени года для обновления чувств.

Именно этой целью объясняются структурные особенности сонета. Поэт использует классическую английскую модель, обособляя два последних стиха, которые несут основную смысловую нагрузку и являются сонетным замком.

Если основная часть сонета представляет собой описание природы и Ярилы, то заключительное двустишие раскрывает пробуждение любви:

И весь лазурный день – лишь смех да песни там,
А темной ноченькой уста все льнут к устам! [4, 26]

В свою очередь, это подчеркивает неразрывность связей человека и природы, ту внутреннюю гармонию мира, которую утверждает поэт в сонете.

По своему уникальным в кругу «мифологических» сонетов П.Д. Бутурлина является текст «Огненный цветок».

Огненный цветок, цветок папоротника – еще один образ славянской мифологии, который использует в своем сонетном творчестве П.Д. Бутурлин. В мифологических представлениях отразились поверья, связанные со страхом перед грозой. Большая часть деталей, которыми характеризуется огненный цветок – это метафоры грома и молнии.

А. Афанасьев назвал его «цветком Перуна» и поэтично описал его цветение, опираясь на устное на-

родное творчество крестьян Херсонской губернии. Но самое главное, что «без огненного цветка папоротника ни за что нельзя добыть клада» [1, 2, с. 375].

Цветет он накануне «Светлого праздника» или в Иванов день. «В темную непроглядную ночь, ровно в двенадцать часов, под грозой и бурей расцветает огненный цветок Перуна, разливая кругом яркий свет, как самое солнце; но цветок этот красуется одно краткое мгновение: не успеешь глазом мигнуть, как он блеснет и исчезнет» [1, 2, с. 379]. Огненный цветок можно «добыть» только с помощью сложных защитных ритуалов: очерчиванием круга церковной свечой или новогодней «перволучиной», чтением молитвы, потому что его охраняет нечистая сила, змеи и разные чудовища.

Необычен сонет П.Д. Бутурлина «Огненный цветок» тем, что в него введен образ Грицка – деревенского парня. Осложнен текст и монологом персонажа, раскрывающим чувства, страстное желание добиться с помощью цветка счастья и богатства.

Представление персонажа, его монолог и авторская сентенция разделены на композиционном уровне: катрены и терцеты разграничиваются семантически. Если в первой смысловой части представляются стремления и желания персонажа, то во второй дано развенчание идеи обогатиться и добиться любви с помощью чудесного цветка. При этом характеристики цветка Перуна в сонете полностью тождественны описаниям и функциям из работы А.Н. Афанасьева, сонет становится поэтическим переложением мифов, изложенных исследователем.

Рассмотренные произведения П.Д. Бутурлина, составляющие часть мифологического цикла, позволяют сделать вывод о полном соответствии образной системы сонетов поэта характеристикам, данным в книге А.Н. Афанасьева «Поэтические воззрения славян на природу».

Библиографический список

1. Афанасьев А.Н. Поэтические воззрения славян на природу. Опыт сравнительного изучения славянских преданий и верований, в связи с мифическими сказаниями других родственных народов: в 3-х томах. М.: Изд. К. Содатенкова, 1865, 1868, 1869 гг.
2. Баратынский Е.А. Старик («Венчали розы, розы Леля...»)// Полное собрание стихотворений: В 2 т. Т. 1. Л.: Сов. писатель, 1936. С. 149.
3. Благой Д.Д. Гениальный русский лирик (Ф.И. Тютчев)// Литература и действительность. Вопросы теории и истории литературы. М.: Гос. изд-во «Худ. литературы», 1959. С. 423-456.
4. Бутурлин П.Д. Сонеты. Посмертное издание. Киев.: тип. Г.Л. Фронцкевича, 1895. 58 с.
5. Бухштаб Б.Я. Тютчев // Русские поэты: Тютчев. Фет. Козьма Прутков. Добролюбов. Л.: Худож. литлитература. Ленингр. отд-ние, 1970. С. 9–75.
6. Виноградова Л.Н. Народная демонология и мифо-ритуальная традиция славян. М.: Индрик, 2000. 432 с.
7. Гаспаров М.Л. Сонет // Краткая литературная энциклопедия / Гл. ред. А.А. Сурков. Т. 7: «Советская Украина»- Флиаки. М.: Сов. энцикл., 1972. Стб. 67-68.
8. Гроссман Л.П. Поэтика сонета// Борьба за стиль. М.: ГИХЛ, 1927. С. 117-140.
9. Круглый год. Русский земледельческий календарь/ Сост., вступ. ст. и прим. А.Ф. Некрыловой. М.: Правда, 1989. 496 с.
10. Лотман Ю.М. Пушкин. СПб: Искусство-СПб, 1997. 847 с.
11. Пигарев К.В. Жизнь и творчество Тютчева / АН СССР. Ин-т мировой литературы им. А. М. Горького. М.: Изд-во АН СССР, 1962. 376 с.
12. Попов М.И. Описание древнего славянского языческого баснословия, собранного из разных писателей, и снабжденного примечаниями. Б.м.: Salamandra P.V.V., 2010. 80 с.
13. Тютчев Ф.И. Лирика: В 2 т. / Под. изд. К.В. Пигарева. Т. 1.: Лирика. М.: Наука, 1966. 448 с. (Лит. памятники)
14. Федотов О.И. Сонет. М.: РГГУ, 2011. 601 с.
15. Эткинд Э.Г. Проза о стихах. СПб: Знание, 2001. С. 447 с.

References

1. *Afanasyev A.N.* The Poetic Outlook of Slavs about Nature. Experience of comparative studying of Slavic legends and beliefs in connection with mythical legends of other related people: in 3 V. M.: PH. K. Sodatenkova, 1865, 1868, 1869.
 2. *Baratynsky E.A.* The old man ("Crown of roses, Lel's / roses ...")// Compl. col. of poems: In 2 V. - V. 1. L.: Soviet writer, 1936. 149 p.
 3. *Blagoy D.D.* Genius Russian lyric poet (F.I. Tyutchev)//Literature and reality. Questions of the theory and history of literature. Moscow: State PH "fiction", 1959. pp. 423-456.
 4. *Buturlin P.D.* Sonnets. Posthumous edition. Kiev.: PH G.L. Frontskevich, 1895. 58 p.
 5. *Bukhshtab B.Y.* Tyutchev//Russians poets: Tyutchev. Fet. Kozma Prutkov. Dobrolyubov. L.: Fiction, 1970. pp 9-75.
 6. *Vinogradova L.N.* National demonology and mifo-ritual tradition of Slavs. Moscow: Indrik, 2000. 432 p.
 7. *Gasparov M.L.* Sonnet//Short literary encyclopedia/ ed. by A.A. Surkov. V. 7: "The Soviet Ukraine" - Fliaki. M.: Sov. encyclopedia, 1972. SPb. Pp. 67-68.
 8. *Grossman L.P.* The Poetic of sonnet//Struggle for style. M.: GIHL, 1927. Pp. 117-140.
 9. *All the year round.* Russian agricultural calendar / compiler. A.F. Nekrilova. Moscow: Pravda, 1989. 496 p.
 10. *Lotman Y.M.* Pushkin. SPb: Art SPb, 1997. 847 p.
 11. *Pigarev K.V.* Life and creativity of Tyutchev / Academy of Sciences of the USSR. Inst. of the world literature of A.M. Gorky. Moscow: PH - Academy of Sciences of the USSR, 1962. 376 p.
 12. *Popov M. I.* The description of the slavic pagan a fabulous, collected from different writers, and with additional notes. PH. B.M: Salamandra P.V.V., 2010. 80 p.
 13. *Tyutchev F.I.* Lyrics: In 2 V. / Under the editorship of K.V. Pigareva. V. 1.: Lyrics. Moscow: Science, 1966. 448 p. (Lit. monuments).
 14. *Fedotov O.I.* Sonnet. Moscow: RGGU, 2011. 601 p.
 15. *Etkind E.G.* Prose about verses. SPB: Knowledge, 2001. 447 p.
-

УДК 821.161.1.

UDC 821.161.1.

ПРОСКУРИНА В.Л.

аспирант кафедры русской литературы XI-XIX веков,
Орловский государственный университет имени
И.С. Тургенева
E-mail: vera0804@yandex.ru

PROSKURINA V.L.

Post graduate student, Department of Russian Literature
of XI-XIX centuries, Orel State University
E-mail: vera0804@yandex.ru

«МОРСКОЙ КОМПЛЕКС» В ЛИРИКЕ Д.С. МЕРЕЖКОВСКОГО

«SEA SUBJECTS» IN LYRICS BY D. S. MEREZHKOVSKY

Статья посвящена изучению маринистической образной системы поэзии Д.С. Мережковского. Анализ стихотворений показывает, что в творчестве поэта реализуется два типа «морских» ситуаций: отношение к морю как к природному объекту, передающему состояние лирического субъекта, и изображение морской стихии в качестве трансцендентного образа, что дает возможность утверждать наличие эволюции в творчестве поэта от неоромантизма к символизму.

Ключевые слова: Мережковский, «морской комплекс», маринистика, образная система, антитеза, мотив.

The article is devoted to study of the figurative system of marine art in D.S. Merezhkovsky's poetry. The analysis of poems shows that in works of the poet two types of «sea» situations are implemented: the relation to the sea as to the natural object telling a condition of the lyrical subject, and the representation of sea elements as a transcendental image that gives the chance to approve existence of evolution in works of the poet from neo-romanticism to symbolism.

Keywords: Merezhkovsky, «sea subjects», marine art, imagery system, antithesis, motive.

Понятие «морской комплекс» было введено в литературоведение В.Н. Топоровым, который считал, что море может быть представлено как «объект изображения, а его свойства «объективного» характера легко становятся знаком иных семантических матриц (сравнение, уподобление, параллелизм, аллегория, эмблема, символ и т.п.)» и трансформируются в «заместители» других образов» [7, с. 578]. Помимо этого, описание моря часто не является целью, «а подчинено другим, важным задачам». Поэт может не изображать море, а использовать так называемый «морской» код «неморского» сообщения [7, с. 578].

В маринистике Д.С. Мережковского представлены оба отмеченных В.Н. Топоровым типа. В первом сборнике поэта «Стихотворения (1883-1887)» маринистическая лирика полностью соответствует духу эпохи «безвременья». Так, в стихотворении «Даль» (1885 г.) лирический герой, подобно героям-романтикам, уходит от земного несовершенного мира. Поэт дает противопоставление двух пространств – прибрежного и земного: «...противны мне леса,/ Где буйный пир весны томит меня тревогой,/ Где душно от цветов, где жизни слишком много...» [4, с. 96]

Стихотворение строится на принципах противопоставления – беспокойство, душевный дискомфорт героя антитетичен наполненности жизни окружающего мира. Он выбирает «бездушную красу» моря, лишённого живого чувства.

Лирический субъект находится в состоянии душевного кризиса, вызванного пребыванием на земле, а море

спасает и благотворно воздействует на него:

*Здесь только волны, тучи, небеса;
Их вечный полусон таинственно безмолвный
Баюкает мой мозг, недугом знойным полный,
И притупляет боль сознания моего... [4, с. 96]*

Поэт дважды употребляет слово «здесь», обозначающее местонахождение героя между морем и землей. В одной строке Мережковский объединяет свойства моря, которые являются значимыми для героя и которые полностью соответствуют романтическому мировосприятию – неизменность, таинственность, тишина («Их вечный полусон таинственно безмолвный»). Следовательно, для Мережковского море – свободная стихия, благотворно влияющая на человека, способная помочь ему и вывести из духовного кризиса.

В то же время море воспринимается лирическим субъектом амбивалентно и антитетично, его динамика парадоксально трансформируется в смерть: «Где все – движенье, блеск и шум, но все – мертво...» [4, с. 96]

Однако меланхоличный герой все равно стремится в морскую даль, которая не обещает ему счастья, но все же прельщает своей недостижимостью.

В стихотворении «Даль» прослеживается влияние Шопенгауэра, учением которого был увлечен Д.С. Мережковский в начале своего творческого пути. В частности, в стихотворении ярко выражено шопенгауэровское стремление к воле – человек почти добивается свободы, но не испытывает удовлетворения:

*О как бы слиться нам, обняться крепче с ней,
Но так, чтоб эта даль могла остаться далью*

Вблизи, вокруг меня, в глазах, в груди моей! [4, с. 96]

Так, отражается в стихотворении вечное стремление романтиков к свободе и надежда обрести ее.

Д.С. Мережковский в своем стихотворении использует романтические мотивы и одновременно отражает современную ему эпоху: человек «бездвременья» еще не вышел из кризисного состояния, но находится в поиске пути духовного обновления.

В сходном по идее стихотворении Д.С. Мережковского «Небо и море» развиваются романтические тенденции, дополняемые авторским видением мироустройства. Поэт утверждает тривиальную для маринистики мысль о единстве двух пространственно противоположных объектов – моря и неба:

Небо когда-то в печальную землю влюбилось,

С негою страстной в объятья земли опустилось...
[4, с. 166]

Стихотворение поэта конца XIX века вызывает ассоциации со стихотворением родоначальника русского романтизма В.А. Жуковского «Море»: «*Что движет твое необъятное лоно?... / Иль тянет тебя из земныя неволи / Далекое, светлое небо к себе?...*» [1, с. 364]

Персонифицируя водное и небесное пространство, Д.С. Мережковский объясняет влечение моря к небу любовью, которая приводит к полному единению и идентичности: небеса становятся океаном. Тривиальная характеристика океана как «бездбрежного» дополняется антитетичными сравнениями, сопровождающиеся столь же антитетичными эпитетами:

Стали с тех пор небеса океаном безбрежным,

Вечным, как небо, – как сердце людское, мятежным
[4, с. 166].

Так, океан соединяет безбрежность (масштабность), вечность (бесконечность) и мятежность (тревожность). Набор этих качеств позволяет воспринимать водную стихию и как романтизированный образ, и как земной объект, поскольку море соединяет в себе качества стихии и человека.

В сюжетной организации стихотворения особый интерес представляет метаморфоза объектов: небо «влюбилось» в землю, небеса превращаются в океан, океан (на земле) стремится слиться с землей. Из этого следует естественная художественная амбивалентность океана. Он одухотворен и является подлинным лирическим героем стихотворения. Небесный мир – божественный, поэтому водная стихия перманентно стремится к совершенному небу, отчаянно желает познать его и соединиться с ним. Поэтому Д.С. Мережковский употребляет лексемы с семантикой тоски («тоскует», «скорбь», «стонет») и глаголы с семантикой интенсивного действия («рвется», «мечется», «посылает проклятья»). Чувства океана дают ему силы бороться, однако реальность не позволяет осуществить мечту:

Тщетно! Вернется к ней море и, полное ласки,

Будет ей вновь лепетать непонятные сказки.

Мало небес ему, мир ему кажется тесным,

Вечно земное в груди его спорит с небесным! [4, с. 166].

Антропоморфный образ является обобщенным образом человека конца XIX столетия, пытающегося выбраться из культурного тупика путем борьбы. Это объясняет использование в стихотворении «Небо и море» романтических мотивов. Синтезу неба и моря соответствует единая структура стихотворения, написанного 5-ст. дактилем: здесь нет строфического членения, все строки соединяются парной рифмой с женскими окончаниями.

Прием параллелизма использован Д.С. Мережковским в стихотворении «Кораллы» (1884 г.), которое композиционно делится на две неравные части: первая изображает жизнь морских организмов, вторая содержит размышления лирического героя о жизни.

Первая большая часть стихотворения – пейзажная зарисовка. «Лес кораллов» обособлен ото всего мира: чужд «неба, звуков и лучей». Эта изолированность обусловлена локализованностью кораллов «под волнами» на «глубине тропических морей». И несмотря на то, что дно моря традиционно является в русской поэзии символом смерти, в стихотворении Д.С. Мережковского оно не вызывает негативных эмоций, за исключением упоминания о гибели людей, «тружеников вечных», для которых дно моря стало могилой: «*Колыбель, могила и приют, / Дивный плод усилий бесконечных, Этот мир полипы создают*» [4, с. 75].

Ряд однородных членов, обозначающих место погребения людей («колыбель», «приют»), раскрывает мысль о том, что смерть – это не трагедия, а новая жизнь. Потусторонний, почти inferнальный подводный мир, не представляется местом страдания, а скорее наоборот, это – «дивный плод усилий бесконечных».

Образ кораллов антропоморфен, и поэт подробно репрезентирует информацию о процессе их размножения и образования кораллового острова. Вся эта цепочка преобразований напоминает рождение новой жизни и смену людских поколений. Появление коралловых архипелагов в открытом море в результате долгого размножения и стремления вверх представлено автором торжественно:

И встает из бездны океана,

И растет коралловый узор;

Презирая натиск урагана,

Он стремится к небу на простор... [4, с. 75].

При характеристике роста и движения кораллов, поэт на синтаксическом уровне активно использует словесную анафору, а на лексическом – градационный ряд глаголов настоящего времени с семами возвышения и устремления вверх: «встает», «растет», «стремится». Торжественность этой картины дополняется описанием удивительных морских организмов, не страшщихся урагана и бури.

Изображая законченное действие и уже свершившийся выход кораллов на поверхность моря, поэт использует всего один глагол «вознесся» с семантикой законченного действия и стилистическим оттенком книжности, остальной морфологический набор этого фрагмента составляют существительные и прилагатель-

ные в функции эпитетов:

*Он вознесся кружевом пурпурным,
Исполинской чащей ветвей
В полусвете мягком и лазурном
Преломленных, трепетных лучей* [4, с. 75].

Кораллы – донные объекты – интересны поэту способностью к постоянному изменению. Д.С. Мережковский подчеркивает характер этих живых существ, их стоическое стремление к цели. Грандиозное возвышение кораллового рифа сопровождается изображением пейзажа. Кораллы доминируют над природой, что подтверждается выбором эпитетов «пурпурное кружево», «исполинская чаша». Природный морской объект характеризуется по цвету и величине, «мягкому и лазурному» полусвету «трепетных лучей» на поверхности. В результате этого едва заметного глазу наблюдателя движения над волнами встает «новый остров, созданный веками».

Вторая часть стихотворения основана на параллелизме с первой. Лирический герой сравнивает с кораллами себя:

*О, пускай в глухой и темной доле,
Как полип, ничтожен я и слаб, –
Я могуч святою жаждой воли,
Утомленный труженик и раб!* [4, с. 75].

Глухая и темная доля труженика схожа с происходящим на дне моря, как и жажда воли равносильна стремлению кораллов к поверхности моря. Это процесс становления нового мира, сравниваемого с раем: «Там, за далью, вижу я над нами/ Новый рай, лучами весь облит...» [4, с. 75].

Структурно все стихотворение подчинено правилам альтернанса: 5-ст. хорей с перекрестным рифмованием мужских и женских созвучий довольно традиционен, модернистских инноваций в построении стихотворения не наблюдается, что еще раз подчеркивает романтические тенденции в лирике поэта начала 80-х годов XIX века.

В стихотворении «Кораллы» Д.С. Мережковский в романтическом духе рассматривает проблему свободы. Его лирический герой стремится из мира условно реального в мир идеальный, в рай, на некий остров, который должен вырасти из моря житейского. Духовные устремлений героя («святая воля» и «новый рай») эксплицируют вечный путь человека.

Стихотворение интересно именно тем, что, с одной стороны, желания героя вполне соответствуют эпохе «безвременья», а с другой – уже в этом раннем произведении возникают предпосылки будущей христианской апологетики поэта и философа. Своеобразна и метафорическая форма описания: параллелизм человека и моря часто встречался в поэзии неоромантиков 1880–1890-х годов (К.Р., А.А. Голенищев-Кутузов), но у Д.С. Мережковского этот параллелизм проявляется по-особому, море заменяется конкретным образом кораллов, редко встречающемся в русской поэзии.

Стихотворение Д.С. Мережковского «У моря» задает совершенно иную традицию русского маринизма.

Содержание первой строфы обусловлено внутренним состоянием лирического героя перед грозой и состоянием окружающей природы: «Сквозь тучи солнце жжет, и душно пред грозой./ Тяжелый запах трав серебряно-зеленных/ Смешался в воздухе со свежестью морской, С дыханьем волн соленых» [4, с. 166].

Лирический герой занимает промежуточное пространственное положение и испытывает влияние и земных, и морских сил. Травы на суше воспринимаются героем ольфактологически, что выражено на лексическом уровне с помощью эпитета «тяжелый запах трав». Этот неприятный запах не исчезает даже под воздействием морской свежести, «дыханья волн соленых». Обонятельное и вкусовое восприятие лирическим героем окружающей природы имплицитно его внимание к морю, которое изображается как динамичный объект:

*И шепчет грозные, невнятные слова
Сердитый вал, с гранитом спора...
Зловещей бледностью покрылась синева
Разгневанного моря* [4, с. 166-167].

Развернутый образ антропоморфного бушующего моря создается лексико-семантическими средствами: градиционный ряд глаголов с возрастающей семантикой интенсивности («шепчет», «спорит», «гневится») сопровождается набором синонимичных эпитетов («сердитый вал», «грозные слова», «разгневанное море»). Дополняет образ бурного моря аллитерация звонкого сонорного [p]: гРозные, сеРдитый, с гРанитом споРя, Разгневанное моРе. Повтор этого звука на фонетическом уровне моделирует негативные реакции лирического субъекта.

Помимо четкого отбора лексических средств и использования звукописи, поэт применяет в тексте цветопись: травы «серебряно-зеленые», море – это «бледность» и «синева». Следует отметить, что Д.С. Мережковский использует цветопись как средство обособления образов суши и моря, при этом цвета противоположных пространств все же перекликаются: в описании их присутствуют светлый и темный цвета: белый / серебряный и синий / зеленый. Такая параллель организует описания в цельную импрессионистическую картину.

В последней строфе море заменяется океаном, и поэт переходит к описанию его как более масштабной части водной стихии. Море и океан – две водные субстанции, но океан – первооснова, существовавшая «вначале», «до творения». Океан «безграничен, не упорядочен, не организован, опасен и ужасен» [8, с. 249] и поэтому вызывает противоречивые чувства у лирического героя:

*О мощный Океан, прекрасен и угрюм,
Как плач непонятый великого поэта, –
Останется навек твой беспредельный шум
Вопросом без ответа!* [4, с. 167].

В последней строфе поэт использует сравнение океана и поэта: вечный шум моря непознаваем так же, как и поэтическое творчество, которое никогда не понимается миром. Эта мысль заимствуется Д.С. Мережковским у

М.Ю. Лермонтова, у которого толпа бросает «каменья» в поэта. В образах поэта и моря подчеркивается величие обоих феноменов: «мощный, прекрасный, угрюмый» океан и «великий» поэт оказываются равновеликими в своей природной, исконной красоте.

Скорбное настроение этого стихотворения вполне соответствует художественным настроениям 1880–1890-х годов, но мысль о непознаваемости природы, имплицитно отраженная в последних строках, безусловно, заимствуется у поэтов первой половины XIX века. В стихотворении «У моря» ощущается та «мистическая тайна бытия», о которой Д.С. Мережковский упоминает в статье «О причинах упадка и новых течениях современной русской литературы». Изображая природу, поэт «бежит» от «урбанистической культуры, социальных связей» [2, с. 56]. По справедливому замечанию Т.Ю. Ковальчук, в пейзажах поэта «необозримые пространства предстают труднопреодолимой границей между лирическим героем и «толпой», и только в соприкосновении с природой «возможно творческое уединение» [2, с. 56].

Антропоморфное море в стихотворениях поэтов «бездвременья», как правило, служит образцом идеальной стихии, поэтому лирические герои обращаются к нему напрямую, восхищаются им, обожествляют.

В стихотворении Д.С. Мережковского «Волны» («О, если б жить, как вы живете, волны...») поэт, осмысливая проблему свободы личности, сопоставляет два образа жизни – гедонистический и аскетический, сравниваемые в аллегоричной форме через образ моря.

Лексико-семантическая структура стихотворения определяется значимыми деталями. Поэт не просто останавливает на них внимание, а дублирует свою мысль. Характеристики волн сопровождаются романтизированными эпитетами, эксплицирующими качества моря, которые кажутся лирическому субъекту наиболее привлекательными и достойными подражания: свободные, бесстрашные, холодные, вечные. Волны воспринимаются как идеал: *«Неправда ль, вы – счастливее меня?/ Не знаете, что счастье – ненадолго.../ На вольную, холодную красу/ Гляжу с тоской: всю жизнь любви и долга/ Святую цепь покорно я несу»* [4, с. 187].

При этом лирический субъект осознает недолговечность счастья и поэтому сознательно отказывается от стремления к свободе. Отсюда упоминание «святой цепи» – неотъемлемого атрибута христианской этики. Однако лирический субъект тяготеет своей долей, а христианство воспринимается им не как добровольный выбор, а некое принуждение. Идентичная мысль прослеживается в двух риторических вопросах, начинающихся с анафоры, и обращенных к разным объектам – к свободной стихии и к самому себе: *«Зачем ваш смех так радостен и молод?/ Зачем я цепь тяжелую несу?»* [4, с. 187].

Совершенно очевидно, что лирический субъект не готов за миг блаженства на свободе пожертвовать своей жизнью. Это доказывается в последних двух четверостишиях, начинающихся с противительного союза «но»:

Но нет во мне глубокого бесстрастья:

И родину, и Бога я люблю,

Люблю мою любовь, во имя счастья

Все горькое покорно я терплю.

Мне страшен долг, любовь моя тревожна.

Чтоб вольно жить – увя! – я слишком слаб... [4, с. 187].

Лирический субъект стихотворения Д.С. Мережковского – рационален, и поэтому не может пожертвовать всем ради мига свободы, в отличие от своих предшественников – бунтарей эпохи романтизма. Душевное состояние лирического субъекта амбивалентно: он признает свою слабость и ею тяготится. Источник этого противоречия – божественная сила, исходящая изнутри, которую он пока не понимает и не принимает. Поэтому внутренний мир героя представляет собой сферу полярных эмоций: божественное борется с искушением, гедонистические стремления побеждаются чувством долга перед Богом.

Свое стремление к Богу лирический субъект рассматривает как слабость: *«О, неужель свобода невозможна,/ И человек до самой смерти – раб?»* [4, с. 187].

Человек с подобным противоречивым мировоззрением не может найти смысл своей жизни и определить свое место в мире. Подобный тип личности – следствие трагической эпохи конца XIX века, и обращение к природе в таком контексте – это способ найти верный выход: «учиться у природы – «наставницы божественной» [6, с. 99].

В 1896 году выходит третий сборник стихотворений Д.С. Мережковского «Новые стихотворения (1891–1895)», включающий произведения, которые были написаны поэтом под впечатлением от заграничных поездок по Средиземноморью и Италии. Во всех трех маринистических стихотворениях этого сборника – «Я бы людям не мог рассказать, почему...», «Средиземное море», «То, чем я был» – четко очерчено лирическое «Я», мысли и переживания которого являются квинтэссенцией этих произведений. Объединяет их и образ морских волн, которые служат источником силы и вдохновения. Кроме того, в данных маринистических стихотворениях обнаруживаются принципы нового искусства, основой которого станет тесная связь природы и Бога. Н.Н. Нартыев, анализируя символистское творчество Д.С. Мережковского, справедливо отмечает, что «поэт любил природу и восхищался ее величавой красотой и мудрым равновесием, именно в ней видел лучшее творение Бога» [6, с. 99].

В стихотворении «Я бы людям не мог рассказать, почему...» (1892 г.) поэт наделяет морские волны божественной силой. Это лаконичное произведение состоит из двух пятистиший, выполненных разностопным анапестом (43432 43433) размером и специфической рифмовкой (аВaaВ). Такая организация стихотворного текста довольно оригинальна, особенно если учесть, что по содержанию произведение является гимном морю.

Лейтмотивом проходит в нем мысль о ничтожности человека перед природой, которая обладает способностью говорить (*«Тем я глубже душою пойму/ Ваши речи*

живые/ ...Наши песни ничтожны: вы скажете то,/ Что вовеки не может никто/ Рассказать никакими словами») [4, с. 195].

Д.С. Мережковский обозначает в стихотворении два метода познания мира: чувственный и рациональный. Рациональное начало выражается в форме повторяемого дважды утверждения «только знаю», которому противопоставлено «люблю... не знаю, зачем и за что». Рациональное отодвигается на второй план, а на первый выходит чувственное, трансцендентное. Уже в первой строфе лирический субъект подчеркивает свою духовную связь с волнами: «вы для сердца», «душою пойму». Он не может объяснить истоки этой любви, определить ее причины, поскольку чувствами человека управляет Бог. Непонятый людьми лирический субъект закономерно обращается к природе, «наставнице божественной», способной вывести его из духовного кризиса.

Д.С. Мережковский наделяет волны божественной силой, перед которой склоняется человек. Способность творить, которую даровал ему Бог, еще не означает всемогущество («Наши песни ничтожны...»). Всемогуществом обладает только природа, которая несет в себе божественное начало и божьи истины.

В стихотворении «Средиземное море» (написано между 1891 и 1895) лирический субъект стремится к морю: «Я уйду из глубоких аллей...» [4, с. 284]. При этом образ моря появляется лишь во второй части стихотворения:

*Наша радость и горе,
Все, что стоит любить, все, чем можно страдать
И что люди словами умеют сказать, –
Пред тобою ничтожно, о море!
Забываю друзей и прощаю врагу,
И полно мое сердце такого бесстрастья,
Что любить на земле никого не могу,
И не страшно мне смерти, не надо мне счастья* [4, с. 284].

Поэт гиперболизирует безграничные возможности морской стихии, его мощь и силу. И соответственно принижает способности и значимость человека. Нельзя не заметить, что обращение к морю как к совершенству здесь в известной мере повторяет идею, выраженную в стихотворении «Волны».

Лирический субъект находится в состоянии эйфории от увиденного. Созерцание моря рождает в нем равнодушие ко всему земному – друзьям и врагам. Он добровольно отказывается от земного счастья и не боится смерти, поскольку есть другой мир – мир божественный, который скрыт в природе, доминирующем над всем живым, стоящей между человеком и Богом.

Лирический субъект приходит к наивысшему духовному состоянию христианского подвижника на земле – бесстрастию. «Бесстрастие есть воскресение души прежде воскресения тела, <...> оно есть совершенное познание Бога, какое мы можем иметь после Ангелов» [3, с. 243]. Теперь Бог и его благодать пребывают в душе лирического героя, поэтому бесстрастие «освящает ум» и «исхищает его от вещественного» [3, с. 244]. Именно

к такому выводу приходит С.Ф. Руднева, анализируя религиозно-культурную концепцию Мережковского: «...религия должна будет принять и осветить человеческую плоть, человеческое творчество, свободу человека» [9, с. 59].

Стихотворение построено на противопоставлении земного и небесного миров. Лирический субъект понимает ценность последнего только благодаря родившемуся в его душе через созерцание моря чувству любви к природе. Морская стихия помогает человеку обрести истинный смысл жизни.

Эта концепция находит выражение и в формальной организации стихотворения: первая его часть – строфа из 10 строк разбивается рифменными рядами на четверостишие с парной рифмовкой, двустишие также с парной рифмовкой и четверостишие с перекрестной рифмовкой. Такая разрозненность форм вкупе с метрической неравнозначностью (анapest с несимметричным чередованием стопности – 3412223443) создает эффект взволнованной речи лирического субъекта, озвучивающего свое решение уйти от земных радостей.

Вторая часть более цельная и состоит из 8 строк с кольцевой и перекрестной рифмой и не таким резким колебанием длины строк (24434444). С помощью чередования длины строк поэт выделяет наиболее важные моменты в своем рассуждении, в результате лирическое повествование становится эмоциональным и прерывистым, эксплицирующим волнение лирического субъекта, который преодолел гедонистические устремления и сделал осознанный выбор в пользу веры в Бога.

В стихотворении «То, чем я был» (1895 г.) основным является мотив любви к морской стихии. Это чувство овладевает лирическим субъектом на бессознательном уровне:

*Скажите мне, за что люблю, о волны,
Ваш сладостный и непонятный шум,
Когда всю ночь ему внимаю, полный
Таинственных и несказанных дум* [4, 243].

В первом четверостишии автор синтезирует описание волн и души лирического героя, раскрывающиеся через коррелирующие в рифме слова «шум» и «дум». Сладостный и непонятный шум волн сливается с таинственными и несказанными думами субъекта речи. Все четыре эпитета имеют общие семы загадочности, непостижимости, поэтому синтез образов моря и человека происходит на трансцендентном уровне, герой чувствует это единение, но не осознает его.

Извечная динамика морской стихии всегда привлекала поэтов-маринистов, не обходит это свойство и Д.С. Мережковский. Однако описание волн наполнено у него антиномичными качествами: изменчивость и неизменность, праздность и блаженство. Так, вечно движущееся и, соответственно, изменяющееся море остается неизменным в своей основе; не наполняя свое движение никаким особым содержанием: эпитет «блаженный» по отношению к волнам имплицитно подтверждает то, что это – проявление Бога. Противопоставленные характеристики морских волн доказывают принадлежность

моря и к миру земному, и к миру небесному. Поэт напрямую соотносит море и Бога:

*И страстного вы учите бесстрастью...
Быть радостным и не стремиться к счастью...
И мудрости вы учите свободной:
Все пением и смехом побеждать,
Чтоб в красоте великой и холодной
Бесцельно жить, бесцельно умирать* [4, с. 245].

Созерцая волны Лирический субъект, созерцая волны, приобщается к высшим христианским ценностям: бесстрастию, кротости («не стремиться к счастью»), жизненной мудрости, оптимизму («Все пением и смехом побеждать»).

Море – проявление Бога на земле, поэтому вполне оправдано и объяснимо стремление лирического субъекта в финале стихотворения не к «праху земли», а к водной стихии:

Мой дух влечет к вам древняя любовь:

*Не прах земли, а вы – моя отчизна,
То, чем я был и чем я буду вновь* [4, с. 245].

Таким образом, можно утверждать, что в стихотворении «То, чем я был» отразились изменения творческих принципов Д.С. Мережковского. Новое, теоретически обоснованное им самим художественное направление нашло отражение в данном произведении, где маринистические образы становятся символами, трансцендентными сущностями.

Лирика Д.С. Мережковского 1880–1890-х годов, и особенно его маринистика, позволяет сделать вывод об эволюции мировоззрения поэта, переходе романтической эстетики в символистскую философию. Зачатки символизма наблюдаются уже в некоторых ранних стихотворениях поэта, и только в произведениях 1890-х годов символистские воззрения проявляются в полной мере.

Библиографический список

1. Жуковский В.А. Стихотворения// Собрание сочинений: в 4-х томах. Т. 1. М. –л.: Госуд. изд-во Худ. литературы, 1959. 470 с.
2. Ковальчук Т.Ю. Структура художественного пространства в лирике Д.С. Мережковского 1880-1890-х годов // Вестник Челябинского государственного университета. 2010. № 34 (215). Вып. 49. С. 55-59.
3. Иоанн Лествичник. Лествица. М.: Правосл. братство св. ап. Иоанна Богослова, 2001 (переизд.: 7-е изд., Козельская Введенская Оптина Пустынь, 1908). 352 с.
4. Мережковский Д.С. Собрание стихотворений. СПб.: Фолио-Пресс, 2000. 736 с.
5. Мережковский Д.С. О причинах упадка и новых течениях современной русской литературы. СПб.: Тип. Б.М. Вольфа, 1893. 192 с.
6. Нартыев Н.Н. Человек и природа в поэзии русского символизма (на материале творчества Д.С. Мережковского и З.Н. Гиппиус) // Вестник ВолГУ. Серия 8. 2010. Вып. 9. С. 97-105.
7. Топоров В.Н. О «поэтическом» комплексе моря и его психофизиологических основах// Миф. Ритуал. Символ. Образ: Исследования в области мифопоэтического: Избранное. М.: «Прогресс» – «Культура», 1995. 575-622.
8. Топоров В.Н. Океан мировой // Мифы народов мира: Энциклопедия: в 2-х томах. Т. II. М.: Советская Энциклопедия, 1988. С. 249-250.
9. Руднева С.Ф. Богоискательство в религиозно-культурной концепции Д.С. Мережковского // Вестник Тюменского государственного университета. 2007. №1. С. 56-59.

References

1. Zhukovsky V.A. Poems//Collected works: in 4 volumes. V. 1. Moscow – L.: State publ. of fiction, 1959, 470 p.
2. Kovalchuk T.Y. Structure of the space art in D.S. Merezhkovsky's lyrics of the 1880-1890th years//Bulletin of the Chelyabinsk State University. 2010. No. 34 (215). Issue 49. pp. 55-59.
3. John Climacus. Lestvitsa. M.: Orthodox brotherhood of the John the Apostle, 2001 (reissue: 7th ed., Optina Monastery, 1908). 352 p.
4. Merezhkovsky D.S. Collection of poems. SPb.: Folio-Press, 2000. 736 p.
5. Merezhkovsky D.S. About the reasons of fall and new movements of modern Russian literature. SPb.: Publishing house of B.M. Wolf, 1893. – 192 p.
6. Narteyev N.N. Human and the nature in poetry of the Russian symbolism (on the material of D.S. Merezhkovsky and Z.N. Gippius) / Bulletin of Volgograd State University. Ser. 8. 2010. Issue 9. Pp. 97-105.
7. Toporov V.N. About "poetic" complex of the sea and its psychophysiological bases//the Myth. Ritual. Symbol. Image: Researches in the field of mythopoetic thought: Selected. M.: «Progress» – «Culture», 1995. pp. 575-622.
8. Toporov V.N. World Ocean//Myths of people of the world: Encyclopedia: in 2 vol. V. II. M, 1980. Pp. 249-250.
9. Rudneva S.F. God seeking in the religious and cultural concept of D.S. Merezhkovsky//University of Tyumen Bulletin . 2007. No. 1. Pp. 56-59.

РЕТИНСКАЯ Т.И.

доктор филологических наук, доцент, заведующий
кафедрой романской филологии, Орловский государ-
ственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: tatret@mail.ru

RETINSKAYA T.I.

Doctor of Philology, docent, head of the Department of
Romance Philology, Orel State University
E-mail: tatret@mail.ru

**МЕТОДОЛОГИЯ ИЗУЧЕНИЯ ВИТАЛЬНОСТИ РЕГИОНАЛЬНОГО СЛОВА
(НА МАТЕРИАЛЕ ШАМПАНСКОГО И АРДЕННСКОГО РЕГИОЛЕКТОВ)***

**METHODOLOGY OF STUDYING VITALITY OF THE REGIONAL WORD
(ON THE MATERIAL OF THE CHAMPAGNE AND ARDENNES REGIOLECTS)**

В статье представлены результаты полевого эксперимента, посвященного исследованию жизнеспособности шампанского и арденнского региолектов. Одним из ключевых компонентов алгоритма изучения витальности регионализмов является инвентаризация языковых фактов, извлеченных как из лексикографических и этнографических изданий, так и из произведений писателей-областников и регионального медиатекста. Такие методы полевой работы, как включенное наблюдение, анкетирование и интервьюирование, позволяют уточнить степень живучести регионального слова.

Ключевые слова: шампанский региолект, арденнский региолект, витальность регионализма, включенное наблюдение, анкетирование, интервьюирование.

The article presents the results of a field experiment on the viability of Champagne and Ardennes regiolects. One of the key components of the algorithm studying the regionalism vitality is the inventory of linguistic facts, extracted from both the lexicographical and ethnographic publications, as well as from the works of writers-regionalists and the regional media text. Such methods of the field work, as included observation, questioning and interviewing, allow clarifying the degree of survivability of the regional word.

Keywords: Champagne regiolect, Ardennes regiolect, vitality of regionalism, included observation, questioning, interviewing.

Определение степени витальности регионализма является одним из важных аспектов характеристики регионального варианта национального языка. В качестве объекта исследования выступает корпус лексических единиц, зафиксированных на территории департаментов Марна (Marne), Верхняя Марна (Haute-Marne) и Арденны (Ardennes) региона Гранд-Эст (Grand Est).

Региолект, квалифицируемый нами как гетерогенная лингвистическая макросистема, включает не только лексемы, обозначающие региональные реалии, не отраженные в общенациональном фонде и перешедшие в разряд историзмов или архаизмов, но и специфические лексемы, сосуществующие с единицами общенационального фонда. Комплексное изучение способности обозначенного языкового субстрата к самосохранению целесообразно начинать с инвентаризации регионализмов. Перечислим разнообразные источники для сбора территориально ограниченных в употреблении единиц, не входящих в общенациональный лексический фонд:

1. глоссарии и словари региональных лексем;
2. лингвистические атласы;
3. коллективные монографии и историографи-

ческие издания, посвященные описанию традиционной культуры и своеобразия языковой картины мира региолектофонов;

4. художественные произведения писателей-областников;

5. публицистические произведения региональных авторов.

В ходе реализации научного проекта нами апробированы две модели проведения полевого исследования, направленного на определение жизнестойкости регионализмов.

Первая модель основана на сборе и систематизации региолектографических данных. Продемонстрируем функционирование этой модели на материале шампанского региолекта. Интересующие нас локально маркированные единицы зафиксированы в восьми словарных работах [2; 7; 8; 9; 12; 13; 14; 15] и четырех томах «Лингвистического и этнографического атласа провинций Шампань и Бри» Анри Бурсело [3; 4; 5; 6]. Следует отметить, что авторами лексикографических изданий выступают как ведущие диалектологи, так и носители шампанского узуса. В картотеке региолектолога особое

*Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФФИ научного проекта № 16-04 50078.

место занимают историографические источники, используемые для уточнения характеристики региональных единиц и языковой традиции. Так, в коллективной монографии «Histoire et traditions de Champagne: mélanges d'ethnographie et d'histoire» [11] территориально ограниченные лексемы снабжены ценной информацией о повседневной жизни региолектофонов и их мировидении. Небезынтересно упомянуть периодические издания «Bulletin du Comité du folklore champenois» и «Lou Champagnat. Culture, histoire et langue champenoises-ardennaises», статьи которых посвящены ретроспективному описанию региолекта и уточнению ареальной характеристики регионализмов. Ценные этнографические и лингвокультурологические материалы отражают вклад диалектологов в исследование региональных вариантов французского языка.

Все зарегистрированные единицы анализируемого идиома ранжированы исходя из принадлежности к тому или иному семантическому макрополю. Корпус интересующих нас локально ограниченных лексических единиц отличается тематическим разнообразием. Большинство регионализмов относятся к таким семантическим доминантам, как «Ландшафт», «Человек», «Трудовая деятельность», «Ведение домашнего хозяйства», «Традиционные праздники», «Погодные условия».

В дальнейшем исследование степени устойчивости региональных лексем основывается на тематической инвентаризации регионального языкового субстрата. В качестве примера покажем результаты полевого эксперимента, направленного на исследование витальности регионализмов, составляющих семантическую доминанту «Человек». Обозначенное семантическое макрополе включает восемь микрополей: «Внешний облик человека», «Внутренние качества человека», «Номинация и характеристика члена семьи», «Характеристика соседа», «Характеристика наемного рабочего», «Характеристика частного нанимателя», «Коллективные прозвища», «Индивидуальные прозвища». Все лексемы, входящие в определенное семантическое микрополе, вносятся в анкету. При ее составлении мы опирались на анкетные данные, разработанные Николь Фьероб [10, 172-173].

В анкетировании, направленном на обследование жизнеспособности регионализмов, образующих семантическую доминанту «Человек», приняли участие 23 информанта, проживающие в коммунах Вармеривиль (Warmeriville), Витри-ле-Реймс (Vitry-lès-Reims), Дорман (Dormans), Кормонтрей (Cormontreuil), Шампийон (Champillon) департамента Марна (Marne). Полевое исследование, проведенное в июле-августе 2017 года, включало не только письменное анкетирование, но и интервьюирование. Прежде всего назовем такой продуктивный метод сбора полевых данных, как структурированное интервью (его также называют спонтанным интервью). При его организации учтены нижеследующие рекомендации:

1. Вопросы должны быть подобраны таким образом, чтобы интервьюируемый давал развернутый ответ.
2. Желательно включать в интервью вопросы, на

которые информант предположительно знает ответ.

3. Следует избегать прямых вопросов об особенностях речи [1, 58].

Представим фрагмент опросника:

Таблица 1.

Фрагмент анкеты, посвященной исследованию витальности лексических единиц, входящих в семантическое микрополе «Внешний облик человека», шампанского региолекта

1	2	3	4	5	6
01 aachi					
02 aCOUPLe					
03 affligÉ					
04 BCEU					
05 bourieux					
06 BustaRin					
07 calouche					
08 canÉ					
09 chaines					
10 chaineux					
11 Chamure					
12 chiche-face					
13 corporÉ					
14 corporence					
15 FORT COMME UN POST					
16 gron					
17 gueurlu					
18 harpette					
19 laid en cramoisi					
20 malantru					

Rappel des significations de chaque colonne :

1. Unité lexicale / 2. Je n'ai jamais entendu cette unité lexicale / 3. J'utilise couramment cette unité lexicale / 4. J'utilise rarement cette unité lexicale / 5. Cette unité lexicale était employée par les anciens / 6. Je mentionne à droite la signification du mot, ou un autre mot que j'utilise plus souvent à la place de celui-ci.

В отдельных случаях мы прибегали к проведению управляемой беседы (*conversation dirigée* / термин Антонена Дюраффура) как разновидности интервьюирования. Непосредственное участие в рекреативных занятиях и традиционных фольклорных и семейных праздниках позволило эффективно использовать метод «включенное наблюдение» и способствовало инвентаризации языкового материала и описанию его функционирования.

Все анкетные данные и лексические единицы, зафиксированные в ходе интервьюирования и применения метода «включенное наблюдение», обработаны и внесены в региолектографическую картотеку.

На втором этапе полевого эксперимента осуществлено шкалирование степени витальности локально ограниченных лексических единиц. Индикаторы «знаю/понимаю» и «знаю/употребляю» являются основными показателями жизнеспособности компонентов регионального лингвистического континуума.

Данные, полученные в результате применения первой модели исследования способности региолекта к сохранению функциональных качеств, свидетельствуют о том, что высокая витальная сила регионализма коррелирует с четырьмя показателями: 1) использование лекси-

ческой единицы из поколения в поколение; 2) фиксация регионализмов на территории нескольких населенных пунктов; 3) обращение исключительно к региональному языковому субстрату (отсутствие денотата в общестандартном лексическом репертуаре); 4) наличие региолекторцептивных реалий.

Каждая карточка, включенная в региолектографическую картотеку, снабжена в том числе и информацией о высокой, средней или низкой витальности региональной лексемы.

Вторая модель изучения жизнестойкости региолекта базируется на анализе регионализмов, введенных в произведения региональных писателей и журналистов. Так, материалом для обследования арденнского узуса послужили романы Жана Рожиссара, Ива Жибо и Андре Дотеля и статьи Янни Юро, изданные региональным печатным органом департамента Арденны. Покажем применение обозначенной модели на корпусе территориально ограниченных лексем, извлеченных из текстов заметок Я. Юро, опубликованных в рубрике «La beuquette» периодического издания «L'Ardennais».

В ходе систематизации единиц регионального лексического фонда, к которым обращается арденнский журналист, выделены нижеследующие специфические лексемы: 1) регионализмы, входящие в активный словарный запас носителя региолекта; 2) региональные лексемы, перешедшие в разряд историзмов или архаизмов; 3) регионализмы, в лексических значениях которых актуализируется дополнительная сема; 4) панрегиональные лексемы, входящие в активный словарный запас региолектофона; 5) грамматические и фонетические регионализмы.

Небезынтересно упомянуть о том, что пользующиеся большой популярностью авторские зарисовки, напечатанные в рубрике «La beuquette», регулярно издаются региональным издательством «L'Ardennais / Éditions La Nuée Bleue». Шесть томов, озаглавленных «La Beuquette. Chroniques des Ardennes», охватывают период с 1993 по 2010 гг.

Эмпирической базой исследования живучести арденнского идиома послужили регионализмы, включенные в текст вышеупомянутых статей Я. Юро, в том числе опубликованных в шеститомном издании рубрики «La beuquette». Собранный материал целесообразно систематизировать исходя из принадлежности к одному из трех синхронических срезов: 1993–2000 гг., 2001–2010 гг., 2011–2017 гг. В полевом эксперименте приняли участие 18 информантов.

Анкетирование и интервьюирование проведены в населенных пунктах Вузье (*Vouziers*), Лалоб (*Lalobbe*), Ланевиль-ле-Вазиньи (*La Neuville-lès-Wasigny*), Либреси (*Librecy*), Монмейян (*Montmeillant*), Синьи л'Аббеи (*Signy l'Abbaye*)¹. Представим портрет типичного региолектофона. Бернар Рамле (род. 1949) – в настоящее время пенсионер, до выхода на пенсию работал в качестве технического служащего клинической больницы г. Шарлевиль-Мезьер, выполняя общественные функции мэра коммуны Монмейян, в которой родился и постоянно проживает.

Б. Рамле следует квалифицировать как активного носителя региолекта: к региональному лексическому фонду, выполняющему прежде всего парольную и солидаризирующую функции, он прибегает при общении с членами семьи и соседями. Информант принимал участие в анкетировании, интервьюировании, оказывал содействие в реализации метода «включенное наблюдение». В ходе интервьюирования подробно комментировал грамматические, деривационные и лексические особенности арденнского языкового субстрата и реконструировал региолектную речь родителей и старейших жителей села.

Упомянем о специфике организации анкетирования. Оно включало два этапа: 1) ответы на вопросы анкеты, в которую внесены регионализмы без контекстного окружения; 2) ответы на вопросы анкеты, в которую внесены регионализмы с цитированием контекста. Второй этап предусмотрен для случаев, когда информант испытывает затруднение при декодировании региональных лексических единиц (см. табл. 2).

Информация о лексической устойчивости арденнского региолекта, единицы которого извлечены из регионального медиатекста, отражена в региолектографической картотеке. Обращает на себя внимание тот факт, что регионализмы, введенные в публицистический текст посредством таких средств семантизации элементов региолектного вокабуляра, как перевод с региолекта на литературный французский и перевод с литературного языка на региолект, в большинстве случаев обладают низкой жизнеспособностью.

Приведем примеры оформления региолектографических карточек, в отдельной зоне которых маркируется высокая (*grande vitalité* / GV), средняя (*vitalité moyenne* / VM) и низкая (*faible vitalité* / FV) витальность лексического фонда:

<i>rapasser</i> v.i. passer à nouveau <...> Tel est le génial ouvrage d'art des Ardennes, ne clame-t-il pas qu'il « <i>repassera</i> » après avoir passé ? [Hureaux Y. En lui // L'Ardennais. 17/10/2016. P. 48]	Ardennes (Lalobbe, La Neuville-lès-Wasigny, Librecy, Montmeillant, Signy l'Abbaye, Vouziers)
	GV
<i>rougne</i> n.f. женщина, жена On aurait pu craindre le pire : un coup de boutoir, voire une charge de Woinic, quand Mimi Banban, le maire de Rocroi, a cherché entre les pattes arrière du monstre s'il possède ce yauque qui permet de distinguer <...> un bouc d'une cabe, un homme d'une <i>rougne</i> . [Hureaux Y. Moines // La Beuquette. Chroniques des Ardennes (tome II). 1996-1997. Dijon-Quetigny : L'Ardennais – Éds La Nuée Bleue, 1998. P. 103]	Ardennes (Lalobbe, La Neuville-lès-Wasigny, Librecy, Montmeillant, Signy l'Abbaye, Vouziers)
	VM

<i>être vôte loc. partir</i>	Ardennes (<i>Lalobbe, La Neuville-lès-Wasigny, Librecy, Montmeillant, Signy l'Abbaye, Vouziers</i>)
Dans notre patrie, il s'en est passé des choses depuis le 6 avril dernier, jour où la Beuquette <i>est vôte</i> <...> en vacances. [Hureaux Y. Cuvée spéciale // L'Ardennais. 17/04/2016. P. 40]	FV

Таким образом, применение двух моделей организации полевого эксперимента, направленного на опре-

деление жизнестойкости регионализмов, позволяет осуществить портретирование типичных представителей интересующей нас референтной группы и выявить степень сохранности шампанского и арденнского идиомов. Собранный в ходе полевого исследования языковой материал будет использован для сопоставительного анализа различных синхронических срезов и характеристики эволюции статуса региональных вариантов французского языка.

Таблица 2.

Фрагмент анкеты, посвященной исследованию витальности арденнских регионализмов, извлеченных из статей Я. Юро, опубликованных в рубрике «La beuquette» периодического издания «L'Ardennais»

№	Unité régionale	Contexte	Définition	Je comprends cette unite lexicale + –	J'utilise couramment cette unite lexicale + –
1.	annêye n.f.	Afin de me souhaiter d'une affectueuse manière une bonne annêye 2014, elle a photographié une mésange picorant le sachet de graines qu'elle a suspendu dans le ciel de la beuquette de sa maison [Hureaux Y. Annette // L'Ardennais. jeudi 2 janvier 2014. P. 48].			
2.	avant-balosse n.m.	Comme cette histoire vient de se passer à Gepunsart, des choumaques de Neufmanil, des avant-balosses de la Grandville et des narreux de Joigny vont vous affirmer qu'il ne faut pas en croire un mot [Hureaux Y. Receveur // La Beuquette. Chroniques des Ardennes (tome II). 1996-1997. Dijon-Quetigny : L'Ardennais – Éds La Nuée Bleue, 1998. P. 69].			
3.	bâchi v.t.	Grâce aux délices d'un lissage fiscal qui, dixit Monsieur le Premier vice-président Didi Yonon, se doit « d'être intelligent », la Grande Agglo ne ploumera <...> pas les villageois puisqu'elle s'engage, promis, juré, à bâchi <...> leur taxe d'habitation. Yauque nem ! [Hureaux Y. Dixit // L'Ardennais. mardi 25 février 2014. P. 71].			
4.	beuquer v.i.	C'est dire que comme il n'y a rien à redire, les infiniment nombreux inconditionnels de Mondoudou sont en droit de prier la Beuquette d'aller beuquer ailleurs que chez eux, dans le Sedanais et le Vouzinois [Hureaux Y. De rage // L'Ardennais. jeudi 15 juin 2017. P. 77].			

Примечания

1. Автор выражает искреннюю благодарность коллективу Медиатеки имени Ива Коппенса (Médiathèque Yves Coppens de Signy l'Abbaye) и членам «Клуба л'Аббеи» (Le Club de l'Abbaye) коммуны Синьи л'Аббеи за помощь в подготовке и проведении полевого эксперимента.

Библиографический список

1. Вахтин Н.Б., Головкин Е.В. Социоллингвистика и социология языка. СПб.: ИЦ «Гуманитарная Академия», Изд-во Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2004. 336 с.
2. Bèsème-Pia L. Lexique du paysan et du vigneron champenois. Rethel : J.-L. Binet, 1994. 105 p.
3. Bourcelot H. Atlas linguistique et ethnographique de la Champagne et de la Brie. – Vol. I. Le temps – La terre. P. : Éds du CNRS, 1966. 318 cartes.
4. Bourcelot H. Atlas linguistique et ethnographique de la Champagne et de la Brie. – Vol. II. Les plantes domestiques. P. : Éds du CNRS, 1969. 383 cartes.
5. Bourcelot H. Atlas linguistique et ethnographique de la Champagne et de la Brie. – Vol. III. Les plantes sauvages – Les animaux domestiques. P. : Éds du CNRS, 1978. 346 cartes.
6. 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. 365 p.
7. Conreau J.-C., Rasselet C. Janvry – Germigny. Les mots oubliés. Reims : Éds Guerlin-Martin & Fils, 1998. 50 p.
8. Daunay J. Parlers de Champagne. Langres – Saints-Geosmes : Dominique Guéniot Éditeur, 1998. 851 p.
9. Façons de parler en Champagne. Travaux du comité du folklore champenois. Vol. VIII. Châlons-sur-Marne : Imprimerie Paquet et Fils, 1979. 114 p.

10. *Fiérobe N.* Étude sur un langage verrier // La banque des mots. 1987. № 34. P. 167194.
11. Histoire et traditions de Champagne : mélanges d'ethnographie et d'histoire offerts à Germaine Maillet : cinquantième anniversaire de la Fondation du Comité du Folklore Champenois, 1929-1979. Châlons-sur-Marne : Comité du Folklore champenois, 1979. 326 p.
12. *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. 48 p.
13. 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. 240 p.
14. *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. 144 p.
15. *Tamine M.* Le parler de Champagne. P. : Christine Bonneton Éditeur, 2009. 160 p.

References

1. *Vakhtin N.B., Golovko E.V.* Sociolinguistics and sociology of language. SPb: ITs "Gumanitarnaya Akademiya", Publishing House of the European University at Saint Petersburg, 2004. 336 p.
 2. *Bésème-Pia L.* Lexique du paysan et du vigneron champenois. Rethel : J.-L. Binet, 1994. 105 p.
 3. *Bourcelot H.* Atlas linguistique et ethnographique de la Champagne et de la Brie. Vol. I. Le temps – La terre. P. : Éds du CNRS, 1966. 318 cartes.
 4. *Bourcelot H.* Atlas linguistique et ethnographique de la Champagne et de la Brie. Vol. II. Les plantes domestiques. P. : Éds du CNRS, 1969. 383 cartes.
 5. *Bourcelot H.* Atlas linguistique et ethnographique de la Champagne et de la Brie. Vol. III. Les plantes sauvages – Les animaux domestiques. P. : Éds du CNRS, 1978. 346 cartes.
 6. *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 – ChampagneArdenne avec le concours de M.-R. Simoni-Aurembou, directrice de recherche honoraire au CNRS. P. : Éds du CTHS ; Langres : Éds Dominique Guéniot, 2012. 365 p.
 7. *Conreau J.-C., Rasselet C.* Janvry – Germigny. Les mots oubliés. Reims : Éds Guerlin-Martin & Fils, 1998. 50 p.
 8. *Daunay J.* Parlers de Champagne. Langres – Saints-Geosmes : Dominique Guéniot Éditeur, 1998. 851 p.
 9. Façons de parler en Champagne. Travaux du comité du folklore champenois. Vol. VIII. Châlons-sur-Marne : Imprimerie Paquez et Fils, 1979. 114 p.
 10. *Fiérobe N.* Étude sur un langage verrier // La banque des mots. 1987. № 34. P. 167194.
 11. Histoire et traditions de Champagne : mélanges d'ethnographie et d'histoire offerts à Germaine Maillet : cinquantième anniversaire de la Fondation du Comité du Folklore Champenois, 1929-1979. Châlons-sur-Marne : Comité du Folklore champenois, 1979. 326 p.
 12. *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. 48 p.
 13. 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. 240 p.
 14. *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. 144 p.
 15. *Tamine M.* Le parler de Champagne. P. : Christine Bonneton Éditeur, 2009. 160 p.
-

УДК 81.373.225

UDC 81.373.225

СИТЯНИНА Н.В.

кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков, Брянский государственный технический университет.

E-mail: kafinyaz1@mail.ru

ДЕМИДОВА М.М.

кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков, Брянский государственный технический университет.

E-mail: marri25@mail.ru

SITYANINA N.V.

Candidate of Philological Sciences, associate professor, Department of Foreign Languages, Bryansk State Technical University.

E-mail: kafinyaz1@mail.ru

DEMIDOVA M.M.

Candidate of Philological Sciences, associate professor, Department of Foreign Languages, Bryansk State Technical University.

E-mail: marri25@mail.ru

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОЛИСЕМАНТИЧЕСКИХ ПРОИЗВОДНЫХ НАИМЕНОВАНИЙ ЯВЛЕНИЙ ПРИРОДЫ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

SOME PECULIARITIES OF POLYSEMOUS DERIVED NAMES OF NATURAL PHENOMENA IN MODERN ENGLISH

В статье рассматриваются проблемы многозначности и особенности семантической структуры производных наименований явлений природы. Анализу подвергаются примеры, содержащие от двух до шести лексико-семантическими вариантами. Описываются типы полисемии, характерные особенности иерархической структуры и лексико-семантических вариантов.

Ключевые слова: полисемия, производное наименование (ПИ), явление природы, лексико-семантический вариант (ЛСВ), семантическая структура.

The paper discusses the problem of polysemanticism and the peculiarities of the semantic structure of polysemous derived names of natural phenomena. The examples analyzed in the paper contain from two to six lexico-semantic variants. The author describes the types of polysemanticism, characteristic features of hierarchical structure and lexico-semantic variants.

Keywords: polysemy, derived name, natural phenomenon, lexico-semantic variant, semantic structure.

Новые реалии, связанные с ростом понятийной сферы общественного сознания, сталкиваются с ограниченным кругом материальных средств языка. Это противоречие в языке разрешается с помощью полисемии – явления, сущность которого состоит в том, что «одна знаковая форма (или графическая последовательность) способна вместить в себя целый ряд содержаний» [5, с. 64]. Связь между значениями полисемичного слова обычно ясно ощущается носителями языка, а сами значения типичны для смысловых структур лексем в этом языке и повторяются в целой группе слов, принадлежащих данной части речи.

Существуют две принципиально различные причины полисемии: первая заключается в многозначности самих производящих основ, второй причиной является то, что между производящей основой и производным именем могут устанавливаться очень разнообразные ассоциации.

По признаку объема выражаемых значений полисемия может быть подразделена на ряд подтипов. Можно говорить о следующих типах полисемии:

1. структурная – полисемия какой-то формальной модели, например, полисемия производных наименований (ПИ), образованных по модели V + er (имеющих

значение агенса, дескриптана, объекта, средства, инструмента и т.д.);

2. межтематическая – полисемия по типу совмещения различных смысловых ролей, например: Agent / Descriptant, Agent / Instrument и т.п.;

3. внутритематическая – полисемия по способу тематического дробления внутри одной роли, например, агентивная полисемия – полисемия внутри агенса (Ag), т.е. различные типы агенса; полисемия внутри роли Instr (подтипы инструмента); полисемия внутри роли Means (подтип средств).

Некоторые ПИ обнаруживают как межтематическую, так и внутритематическую полисемию

Полисемия в языковой системе связана не только с производным словом, т.е. единицей лексического уровня. Обычно многозначность слова, как нередко отмечалось, предполагает и многозначность частей, а именно корневой морфемы и/или суффиксального элемента. Рассматривая проблему полисемии производных слов, И.К. Архипов справедливо выдвинул положение относительно источников полисемии, согласно которому: а) либо в их качестве выступают лексико-семантические особенности производящих основ, проявляющиеся, в частности, в том, что различия в семантике одноко-

ренных производных слов идентичной морфологической структуры обусловлены различными значениями производящей основы; б) либо частные словообразовательные значения возникают в каждом конкретном производном в результате какого-то специфического взаимодействия значения мотивирующей основы и общего значения суффикса [3].

Среди ПИ явлений природы полисемия получила недостаточно широкое распространение, причем количество значений полисемантических наименований явлений природы редко превышает две смысловые величины. Большинство наименований явлений природы являются однозначными (в лексикографических источниках их семантическая структура характеризуется тем, что содержит только один лексико-семантический вариант): *aurora australis* – the aurora of the southern regions; *falling starmeteor*; *earthshine* – *astron* the glow caused by sun light reflected by the earth, esp. on the darker portion of a crescent moon; *icicle* – a hanging tapering piece of ice formed by the freezing of dripping water; *meteorite* – a rock or metal fragment formed from a meteor of sufficient size to reach the earth's surface without burning up completely in the atmosphere; *snow-ice* – opaque white ice formed from melted snow; *sandstorm* – a desert storm of wind with clouds of sand (COD)¹. На наш взгляд это можно объяснить следующим образом. Во-первых, наблюдаемые в языке закономерности позволяют сделать вывод о том, что частота употребления слова и богатство его семантической структуры взаимосвязаны и обусловлены. Во-вторых, далеко не все производящие основы производных наименований явлений природы многозначны. В-третьих, значительную часть ПИ явлений природы составляют экологические термины, что само по себе исключает многозначность.

Примерами наименований явлений природы, семантическая структура которых содержит два лексико-семантических варианта (ЛСВ), являются следующие наименования:

iceberg –	1) a large floating mass of ice detached from a glacier or ice sheet and carried out to sea; 2) an unemotional or cold-blooded person;
earthquake –	1) a convulsion of the earth's crust due to the release of accumulated stress as a result of faults in strata or volcanic action; 2) a social etc. disturbance;
fallout –	1) radioactive debris caused by a nuclear explosion or accident; 2) the adverse side effects of a situation etc.

В приведенных примерах значения связаны метафорическими отношениями, причем вторые значения имеют эмоционально-оценочную коннотацию, что свидетельствует об эмоциональном отношении к миру природы и о важности этого мира в жизни человека (эмоции вызывает то, что по-настоящему важно). Упомянутые

наименования относятся к явлениям, таящим в себе опасность для человека и отражающим известный антагонизм между человеком и не до конца покорившейся ему природой. Естественно, что данные явления вызывают отрицательные ассоциации, а их признаки и последствия переносятся на такие явления, как общественное волнение (*earthquake*) или оборотная (негативная) сторона ситуации (*fallout*).

Анализ семантической структуры полисемических наименований позволяет выделить три группы в зависимости от места, которое в их структуре занимает ЛСВ наименования явления природы и от типа связи ЛСВ наименования:

1. ЛСВ явления природы занимает в семантической структуре первое место; ЛСВ соотносятся посредством метонимического переноса по общности отношения:

moonlight –	1) the light of the moon; 2) lit by the moon;
tidewater –	1) water brought by or affected by tides; 2) (US) affected by tides (tidewater region);
snowfall –	1) a fall of snow; 2) <i>Meteorol</i> the amount of snow that falls on one occasion or a given area within a given time.

Под метонимией вслед за Н.Д. Арутюновой мы понимаем троп или механизм речи, состоящий в регулярном или окказиональном переносе имени с одного класса объектов или единичного объекта на другой класс или отдельный предмет, ассоциируемый с данным по смежности, сопредельности, вовлеченности в одну ситуацию [2].

2. ЛСВ наименования явления природы занимает первое место; ЛСВ соотносятся посредством метафорических отношений. В процессе метафорического переосмысления переходит перенос на обозначаемое наиболее типичных для обозначаемого признаков [4].

storm cloud –	1) a heavy rain cloud; 2) a threatening state of affairs (storm clouds were gathering over Europe);
thunderclap –	1) a crash of thunder; 2) something startling or unexpected.

Наименование явления природы представлено вторым ЛСВ лексической единицы; в абсолютном большинстве случаев их семантическая структура лишена иерархической организации: ЛСВ находятся в отношениях одноразового равновесия:

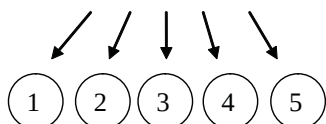
starburst –	1) a) a pattern of radiating lines or rays around a central object, light source, etc., b) an explosion or <i>Photog</i> a lens attachment producing this effect (star burst filter); 2) <i>Astron</i> a period of intense activity, apparently star formation, in certain galaxies;

- downfall – 1) a) a fall from prosperity or power, b) the cause of this;
2) a sudden heavy fall of rain, etc.;
- sunburst – 1) something resembling the sun and its rays, esp. a) an ornament, brooch, etc., b) a fire work;
2) the sun shining suddenly from behind clouds.

Вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что полисемия ПИ явлений природы предполагает наличие в их составе как значений, также относящихся к наименованиям явлений природы, так и значений, которые к таковым отнести нельзя. Последние определяются ассоциациями, которые вызывают те или иные явления природы.

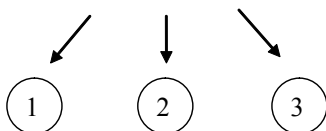
В ходе исследования были выявлены также наименования явлений природы, семантическая структура которых содержит более двух ЛСВ. Вслед за Ю.Д. Апресяном мы выделяем следующие типы многозначности: 1) радиальная полисемия – когда все значения мотивированы одним и тем же центральным значением; 2) цепочечная – когда последующее значение мотивировано предыдущим, крайние значения могут и не иметь общих семантических компонентов; 3) радиально-цепочечная полисемия [1]. Исследуемые наименования представлены радиальной и радиально-цепочечной полисемией.

fireball



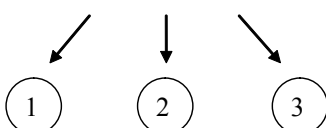
- 1) a large meteor;
- 2) a ball of flame, esp. from a nuclear explosion;
- 3) an energetic person;
- 3) ball lightning;
- 5) *Mil. hist.* a ball filled with combustibles.

scintillation



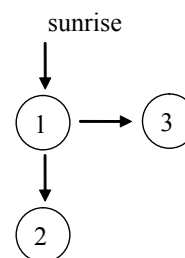
- 1) the process or state of scintillating;
- 2) the twinkling of a star;
- 3) the flash produced in a material by an ionizing particle, etc.

thunderbolt



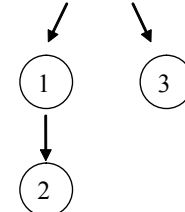
- 1) a) a flash of lightning with a simultaneous crash of thunder; b) a stone, etc. imagined to be a destructive bolt;
- 2) a sudden or unexpected occurrence of item of news;
- 3) a supposed bolt or shaft as a destructive agent, esp. as

an attribute of a god.



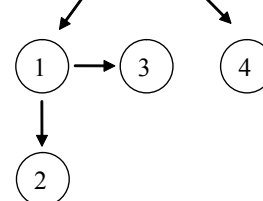
- 1) the sun's rising at dawn;
- 2) the coloured sky associated with this;
- 3) the time at which sunrise occurs.

rainbow



- 1) the arch of colours (conventionally red, orange, yellow, green, blue, indigo, violet) formed in the sky (or across a cataract, etc.);
- 2) a similar effect formed by the moon's rays;
- 3) a wide variety of related things (a rainbow of colours; a rainbow of political opinion).

sunset



- 1) the sun's setting in the evening;
- 2) the coloured sky associated with this;
- 3) the time at which sunset occurs;
- 4) the declining period of life.

Наибольшая степень полисемии отмечена у производного имени roller: 1. a) a hard revolving cylinder for smoothing the ground, spreading ink or paint, crushing or stamping, rolling cloth around, hanging a towel on etc., used alone or as a rotating part of a machine; b) a cylinder for diminishing friction when moving a heavy object; 2. a small cylinder on which hair is rolled for setting; 3. a long swelling wave; 4. a long surgical bandage rolled up for convent application; 5. a kind of tumbler pigeon; 6. a) a brilliantly plumaged bird of the family Coraciidae, with characteristic tumbling display-flight; b) a breed of canary with a trilling song. Основным значением производных имен, образованных по модели N/V + -er является агентивное. Приведенный пример иллюстрирует, что, наряду с агентивным значением могут быть сопряженные значения инструмента, орудия, с помощью которого производится действие, или объекта, на который направлено действие.

Среди полисемантических производных наименований явлений природы встречаются также и такие, в

структуре которых ЛВС наименования явления природы имеет слэнговое употребление. К таким наименованиям относятся, например:

- peasoup – 1) густой туман;
2) ничтожество;
ripsnorter – 1) шумный, буйный человек;
2) нечто шумное, буйное;
3) веселая шутка;
4) сильная буря, метель;
5) удивительная, необычная личность, вещь;
sky juice – 1) дождь *студ.*;
2) вода;
twister – 1) торнадо;
2) ключ;

- 3) полицейский рейд;
4) кутеж, попойка, запой;
5) сигарета с марихуаной;
6) курильщик марихуаны.

Переносные наименования некоторых явлений природы совершенно четко соотносятся с определенными качествами и поведением человека (twister). Но в некоторых случаях невозможно выделить признак, лежащий в основе метафорического переноса. Например, на основании какого признака произошел метафорический перенос peasoup «густой туман» → «ничтожество»? Особенно характерна затемненность признака для социально детерминированной, нестандартной лексики (кента, жаргонов). Таковы, на наш взгляд, особенности полисемии, свойственные английским производным наименованиям явлений природы.

Прмечания

1. COD – The Concise Oxford Dictionary. Ninth Edition. Oxford, Clarendon Press. 1995.

Библиографический список

1. Апресян Ю.Д. Лексическая семантика. Синонимические средства языка. М.: Наука, 1974. 367 с.
2. Арутюнова Н.Д. Метонимия // Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1990. С. 300-301.
3. Архипов И.К. Семантика производного слова английского языка: учеб. пособие для студентов. М.: Просвещение, 1984. 128 с.
4. Лапшина М.Н. Семантическая эволюция английского слова. СПб: Изд-во С.-Петербургского ун-та, 1998. 158 с.
5. Уфимцева А.А. Слово в лексико-семантической системе языка. М.: Наука, 1968. 64 с.

References

1. Апресян Ю.Д. Lexical semantics. Synonymous means of the language. Moscow: Nauka, 1974. 367 p.
2. Arutyunova N.D. Metonymy // Linguistic Encyclopaedic Dictionary. Moscow: Soviet encyclopaedia, 1990. Pp. 300-301.
3. Arkhipov I.K. Semantics of the derived word of the English language: a tutorial for students. Moscow: Prosveshcheniye, 1984. 128 p.
4. Lapshina M.N. Semantic evolution of the English word. St. Petersburg: St Petersburg University's publishing house, 1998. 158 p.
5. Ufimtseva A.A. The word in the lexico-semantic system of the language. Moscow: Nauka, 1968. 64 p.

УДК 811.512.145'367+811.512.1

UDC 811.512.145'367+811.512.1

ХАБИБУЛЛИНА Л.Г.

кандидат филологических наук, научный сотрудник,
отдел лексикологии и диалектологии, Институт
языка, литературы и искусства имени Г. Ибрагимова
Академии наук Республики Татарстан
E-mail: valievalg@mail.ru

HABIBULLINA L.G.

Candidate of Philology, researcher, Department of
Lexicology and Dialectology, Institute of Language,
Literature and Art named after G. Ibragimov of the
Republic of Tatarstan Academy of Sciences
E-mail: valievalg@mail.ru

**ВЫРАЖЕНИЕ ОБСТОЯТЕЛЬСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ БЕССОЮЗНЫМИ СЛОЖНОСОЧИНЕННЫМИ
ПРЕДЛОЖЕНИЯМИ В ТЮРКСКИХ ЯЗЫКАХ**

**THE EXPRESSION OF ADVERBIAL RELATIONS WITH ASYNDECTIC COMPOUND SENTENCES
IN TURKIC LANGUAGES**

Типы обстоятельственных отношений в тюркских языках репрезентируются средствами как простого, так и сложного предложения. Поскольку эти отношения характеризуются двучленностью строения, наиболее полно их сущность раскрывают сложные предложения с обстоятельственными придаточными. Части сложноподчиненного предложения развернуто представляют события действительности, а средства связи компонентов сложного предложения выражают отношения между ними.

Тем не менее, обстоятельственные отношения в тюркских языках выражаются и бессоюзными конструкциями. При анализе смысловых отношений репрезентация той или иной обстоятельственной семантики с помощью бессоюзных сложносочиненных предложений часто остается вне поля зрения исследователей. Данная статья посвящена изучению каузальных и кондициональных отношений между компонентами бессоюзных сложносочиненных предложений в тюркских языках. Исследование проводится с учетом антропоцентрической направленности современного языкознания, поскольку анализ смысловых отношений позволяет раскрыть коммуникативную сущность языка.

Ключевые слова: каузальные отношения, кондициональные отношения, бессоюзное сложносочиненное предложение, тюркские языки.

Types of adverbial relations in Turkic languages are represented by means of both simple and complex sentences. Since these relations are characterised by binomial structure, the complex sentences with adverbial clauses reveal their nature most fully. Parts of the complex sentences represent the events of reality in detail, and the communications components of the complex sentence express the relationships between them. However, the adverbial relations in Turkic languages are also expressed by the asyndetic constructions. When analyzing semantic relations the representation of a particular adverbial semantics by asyndetic compound sentences often remains outside the research. This article is devoted to the study of causal and conditional relations between the components of asyndetic compound sentences in Turkic languages. The study is made taking into account the anthropocentric orientation of modern linguistics, as the study of semantic relations can reveal the communicative nature of the language.

Keywords: causal relations, conditional relations, asyndetic compound sentence, Turkic languages.

В тюркологии обстоятельственные отношения, включающие в себя функционально-семантические категории места, времени, причины и следствия, цели, условия, уступки, и отражающие взаимообусловленность явлений реальной действительности, требуют многоаспектного научного описания. Их типам характерна широкая семантическая вариативность, связанная со сложной системой средств их репрезентации. Несмотря на то, что выражение обстоятельственных отношений бессоюзными сложносочиненными предложениями (далее БСП) для тюркских языков является не самым типичным способом, между компонентами таких предложений могут устанавливаться каузальные (причинно-следственные), целевые, кондициональные (условные), временные отношения. В этом случае

смысловое отношение не оформляется формальными показателями той или иной семантики, а выявляется семантикой частей сложного целого.

Репрезентация каузальности между компонентами бессоюзных конструкций является наиболее часто встречаемой среди других типов обстоятельственных отношений. В таких предложениях вторая часть выражает следствие первой. Между причиной и следствием устанавливается отношение зависимости (следствие зависит от причины), которое не оформляется грамматически, а существует логически. Например: азерб. *Илыг һава ахыны сел кими кәмини бүрүжүр, һәрәрт дәрһал адамларын гырышыгыны ачырды*. 'Теплая струя воздуха как поток окутывала корабль, и тепло сразу подняло настроение людей', тат. *Анда корыган үлән шактый*

куе ҳам биек иде, кышкы көтү өчен аннан да яхшы-
рак жирнең булуы да мөмкин түгел иде (Н. Фәттах).
‘Засохшая трава там была довольно густой и высо-
кой, лучшего места для зимнего пастбища и не мог-
ло быть’; *Көннәрнең иң кыска чагы, бик тиз караңгы
төште* (Ә. Еники). ‘Дни сейчас короткие, очень быстро
стемнело’.

Как видим, первая часть подобных БСП относи-
тельно самостоятельна. Вторая предикативная единица
также не имеет формальных показателей зависимости.
Взаимосвязь частей определяется на основании со-
держания целого. Как отмечает А.М. Амагов, «в слож-
носочиненных предложениях с бессоюзной связью
каузальные отношения выражаются исключительно за
счет семантики простых предложений, входящих в со-
став сложного» [2].

Репрезентация каузальности между компонентами
бессоюзных конструкций встречается во многих тюрк-
ских языках. В грамматике узбекского языка отмеча-
ется, что между частями бессоюзного предложения уже
в древнейший период могли устанавливаться разные
смысловые, в том числе и причинно-следственные, от-
ношения. Например: *Оқподшо от олиб, князь учта
отдан иккитасини бериб юборди...* ‘Царь потребо-
вал коней, князь отдал двух коней из трех’ [1]. И в
«Сравнительно-исторической грамматике тюркских
языков» указывается, что примыкаемые простые пред-
ложения передают не только сочинительные, но и под-
чинительные (в том числе и причинно-следственные)
отношения. Например: каз. *Қынанбај был жеріне
дауласқан жоқ, Қынанбај тәсінді*. ‘Кунабай не вступил
в спор по этому вопросу, он понял’ [5].

При выражении каузальной семантики имплицит-
но с помощью БСП ситуация, как правило, является
неуправляемой. К неуправляемым относятся, напри-
мер, ситуации, связанные с природными явлениями,
психо-физиологическими состояниями человека: азерб.
Хəзən кəлди, сојуглар дүидү. ‘Пришла осень, холода
начались’; карач.-балк. *Жауун жауду, бичен жибиди*.
‘Пошел дождь, и сено промокло’; *Аяз урду, салкын бол-
ду*. ‘Подул ветер, и стало прохладно’; *Чыракъ жанды,
жарыкъ болду*. ‘Лампа зажглась, стало светло’; *Къар
жауду, жол учхалауукъ болду*. ‘Выпал снег, и дорога
стала скользкой’; тат. *Төнлэ ишеп кар яуган, жир өсте
ап-ак иде* (Х. Сарьян). ‘Ночью шел сильный снег: землю
выбелило’; *Аның биленнән еш кына радикулит китереп
тота, иелеп эш эшлэу аның өчен авыр иде* (Х. Сарьян).
‘У нее радикулит, ей тяжело нагибаться’; тур. *Açık de-
nizde rüzgar artmış, kotra büsbütün sallanmaya başlamış-
tı*. ‘В открытом море ветер усилился, яхта стала сильно
раскачиваться’; туркм. *Ганатым ёк – уца билмен...* ‘Нет
у меня крыльев, не могу я летать...’.

К неуправляемым ситуациям, имплицитно
репрезентирующим каузальность, также можно отнести
описания принятых в обществе правил. Например: тат.
*Аларның кайгыруын хатын-кыз читтән генә карап тын
торды, хатын-кыз тавышы белән мәрхүмнең рухын
рәнҗетергә ярамый иде* (Р. Зәйдулла). ‘Женщины тихо

наблюдали со стороны их скорбь, нельзя было обижать
дух умершего женскими голосами’.

В гагаузском языке вторая часть БСП может со-
держат в себе сообщение о результате действия, на-
званного в первой части. Например: *Шинди бендә вар
хепсижиин, бән кысметлиим*. ‘Теперь у меня есть все, я
счастлива’; *Шиндән сора душман биздән ирак, бурада
йашайжэз*. ‘Отныне враг от нас далеко, мы будем жить
здесь’.

А.Н. Кононов такие предложения в узбекском язы-
ке, как *Албатта, бу нарсаларни яхши биласиз, ёш,
тажрибасиз раис эмассиз*. ‘Конечно, вы эти вещи хо-
рошо знаете, председатель вы не молодой, не без опы-
та’, рассматривает в качестве сложноподчиненных с
союзной паузой, передающих причинные отношения, в
которых первое предложение – главное, а второе – при-
даточное. А следующее предложение, также являющее-
ся сложноподчиненным с союзной паузой, он считает
передающим следственные отношения: *Сени кўрдим,
қувонди кўзлар / Сени кўрдим, жўрурди дилим / Сени
кўрдим, ўйнади юрак*. ‘Я увидел тебя – обрадовались
глаза, / Я увидел тебя – сердце мое запело, / Я увидел
тебя – взволновался’ [4].

Как видим, БСП, вторая часть которых обобщает
содержание препозитивных компонентов, выражают
причинно-следственные отношения. В таких предложе-
ниях, выражающих каузальность, порядок компонентов
является фиксированным: следственная часть нахо-
дится в постпозиции. Компоненты таких конструкций
связаны между собой с помощью интонации (но это
не интонация перечисления). В первом предложении
присутствует интонация незавершенности, однако она
не выражает смысловых отношений. Таким образом, в
БСП каузальность репрезентируется, во-первых, за счет
семантики компонентов, во-вторых, благодаря порядку
следования предикативных единиц.

Иногда с помощью БСП могут выражаться целе-
вые отношения. В этом случае в каждой части сложного
предложения содержится основание: в одном компонен-
те одновременно сообщается о стимуле и выражается
предполагаемый результат, а в другом – о предпосыл-
ке, предопределяющей, обеспечивающей ожидаемое
следствие. Например: азерб. *Мən səni səmimişəm, əmələ
gardaş, көзəl пайтахтымыз шən олсун*. ‘Я тебя из-
брал, рабочий брат, чтобы прекрасная столица наша
ликовала’.

Следует отметить, что семантика каузальности и
цели в тюркских языках формально слабо дифферен-
цированы. Однако цель всегда относится к иному вре-
менному плану по отношению к действию, которое
выступает средством к ее достижению. При каузальных
отношениях, несмотря на временную последователь-
ность событий, которая проявляется в том, что причина
происходит раньше следствия, действия лежат в одном
временном плане.

Между компонентами БСП могут устанавливаться
условные отношения. При кондициональных отно-
шениях одна часть предложения обозначает условие,

наличие которого, как следствие, вызывает действие, выраженное другой частью. С этой стороны они близки к причинно-следственным отношениям, компоненты условной конструкции могут рассматриваться как основание и следствие. И в основе причинно-следственных, и в основе условных отношений лежит идея порождения. Условие, в отличие от причины, всегда бывает предположительным. Взаимосвязь условия и обусловленного является возможной (предположительной). Иначе говоря, кондициональные отношения связывают мысленно допускаемые события [6]. Для их реализации (как и для реализации причинно-следственных, целевых, уступительных отношений) необходимо наличие как минимум двух событий. В связи с этим кондициональность в полной мере проявляется в сложных, в том числе и бессоюзных сложносочиненных, предложениях. Приведем примеры: кум. *Яшыртгъын айтдым – билмединг, гёрюне айтдым – сүймединг*. ‘Скрыто сказал – ты не понял, открыто сказал – тебе не понравилось’; ног. *Ајтарман – меннем кетер*. ‘Скажу – от меня уйдет’; тат. *Белмисез – өйрәтербез, теләмисез – мәҗбүр итәрбез!* (Г.Ахунов). ‘Не знаете – научим, не хотите – заставим!’; Ул музейга барлык сәләтеңне сал, исең мәңге югалмас. ‘Приложи все свои способности в этот музей, твое имя будет жить вечно’; узб. *Қўшининг тинч – сен тинч*. ‘Твой сосед спокоен – спокоен и ты’.

Подобный структурный тип БСП встречается в ранних памятниках азербайджанского языка [3]. Однако следует отметить, что в таких предложениях наблюдается наложение условной семантики на временную. Например: *Инәк су ичәр, сүд олар. Илан су ичәр, зәһәр олар*. ‘Когда (если) корова пьет воду, молоко бывает, когда (если) змея пьет воду, яд бывает’; *Ай доғар күн динчәләр*. ‘Когда (если) месяц восходит, солнце отдыхает’.

Подобные примеры встречаются, как правило, в пословицах и поговорках, содержание которых имеет обобщенный характер: гаг. *Дам чөкәр дирек истәр, кар йаар күрек истәр*. ‘Хлев кренится – подпорку просит, снег идет – лопату просит’; тур. *At ölürlü nali kalır, adam ölürlü namı kalır*. ‘(Когда) околеваешь коня – подкова остается, (когда) умирает человек – имя остается’.

При передаче условной семантики с помощью БСП в тюркских языках сказуемое зависимой (логически) части может выражаться глаголом повелительного наклонения. Например: кирг. *Бул ишти уюштургула – силерди алтынга бөлөйүм*. ‘Устройте это дельце – озолочу вас’; тат. *Ул музейга барлык сәләтеңне сал, исең мәңге югалмас* (Г. Ахунов). ‘Приложи все свои способности в этот музей, и твое имя будет жить вечно’; *Шундый инде, саламга утны бер төртөп кенә жибәр, аннары аны сүндөргөргө дип уйламагыз* (Г. Ахунов). ‘Вот так, стоит лишь поджечь солому, потом и не думайте ее потушить’.

Особое место в системе обстоятельственных отношений занимают БСП с модально-вводными словами. Семантика обстоятельной конструкции приобретает характер синкретичности под воздействием таких уточнителей, как модальные слова и частицы. Наличие модальных слов между частями БСП в отдельных случаях является конструктивно значимым. Прежде всего, это относится к предложениям, репрезентирующим каузальные отношения. Чаще всего в них в качестве необходимого компонента для дифференциации смысла используются вводные слова, выражающие значение достоверности/недостоверности. Подобные предложения содержат сложную семантику, которую можно охарактеризовать как комплекс отношений логического обоснования, они считаются причинно-следственными лишь с точки зрения поверхностной (а не глубинной) структуры. Например: тат. *Бу ике елда мин буйга бик үсеп киткәнмен, ахрысы – әнкәй дә кечерәйгән, апай да кечерәйгән, хәтта өйәлдә ишегеннән дә бөкрәбрак керергә туры килә* (Ө. Еники). ‘Видимо, за эти два года я очень вырос: мама и сестра стали ниже меня ростом, даже приходится нагибаться при входе в дом’, ...*Теге башта Нәби көшәлдән капчыкларга ашылык тутыручы кызларга ниндидер мәзәк сүз әйтте, ахры, кызлар шаркылдап көлөп жибәрделәр* (Р. Төхфәтуллин). ‘...На дальнем конце тока рассмеялись девушки, видимо, Нәби сказал им что-то смешное’.

Как видим, в подобных предложениях дается только следственный компонент каузальной конструкции, на основе которого и делаем вывод о причинном, который является предполагаемым, сомнительным, возможным. Логический вывод, изложенный в одной части, основывается на факте, описанном во второй. Вводные слова подчеркивают наличие субъективной модальности в предложении.

Как показывают проанализированные нами примеры, БСП, выражающие кондициональность, имеют неизменную структуру: в первом компоненте предложения репрезентируется условие, при осуществлении которого может быть реализовано действие, обозначаемое предикатом второго компонента. Причем предикатами в форме изъявительного наклонения передается значение реального условия. Порядок компонентов в БСП, репрезентирующих каузальность, также строго определен: причина выражается в первой части, а следствие – во второй.

Таким образом, в БСП с обстоятельной семантикой присутствует эксплицитно не выраженное отношение подчинения, они близки по смыслу сложно-подчиненным предложениям. Обстоятельные отношения в них выявляются соотношением содержания отдельных членов предложения.

Библиографический список

1. Абдурахманов Г.А. Основы синтаксиса сложного предложения современного узбекского литературного языка. Ташкент: Изд-во АН Узбекской ССР, 1960. 126 с.
2. Аматав А.М. Причинно-следственные связи на разных уровнях языка. Дис. ... докт. филол. наук. М., 2005. 347 с.

3. Гаджиева Н.З. Синтаксис сложноподчиненного предложения в азербайджанском языке (в историческом освещении). М.: Изд-во АН СССР, 1963. 220 с.
4. Кононов А.Н. Грамматика современного узбекского литературного языка. М.-Л.: Изд-во АН СССР, 1960. 446 с.
5. Серебренников Б.А., Гаджиева Н.З. Сравнительно-историческая грамматика тюркских языков. М.: Наука, 1986. 302 с.
6. Хабибуллина Л.Г. Краткая история и теоретические основы исследования отношений обусловленности // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. 2016. № 2 (52). С. 129-137.

References

1. Abdurakhmanov G.A. Basics of the syntax of complex sentences of modern Uzbek literary language. Tashkent: Publishing house of the Academy of Sciences of the Uzbek SSR, 1960. 126 P.
2. Amatov A.M. Causal relationships at different levels of language. Dr. thesis in Philology. Moscow, 2005. 347 P.
3. Gadzhieva N.Z. The syntax of the complex sentence in the Azerbaijani language (in the light of history). Moscow: AN SSSR, 1963. 220 P.
4. Kononov A.N. The grammar of modern Uzbek literary language. Moscow-L.: AN SSSR, 1960. 446 P.
5. Serebrennikov B.A., Gadjeva N.Z. Comparative-historical grammar of Turkic languages. Moscow: Nauka, 1986. 302 P.
6. Habibullina L.G. A brief history and theoretical foundations of the study of the relationship of conditionality // Vestnik of North-Eastern Federal University 2016. № 2 (52). Pp. 129-137.

Сокращения

Азерб. – азербайджанский.
Гаг. – гагаузский.
Каз. – казахский.
Карач.-балк. – карачаево-балкарский.
Кирг. – киргизский.
Кум. – кумыкский.
Ног. – ногайский.
Тат. – татарский.
Тур. – турецкий.
Туркм. – туркменский.
Узб. – узбекский.

УДК 821.161.1

UDC 821.161.1

ШИТАКОВА Н.И.

кандидат филологических наук, доцент, кафедра гуманитарных дисциплин, Орловский государственный аграрный университет имени Н.В. Парахина
E-mail: tasha_shitakova@mail.ru

SHITIKOVA N.I.

Candidate of Philological Sciences, associate professor, Department of Humanities, Orel State Agrarian University named after N.V. Parakhin
E-mail: tasha_shitakova@mail.ru

ЛЕВ ТОЛСТОЙ И ГАЙТО ГАЗДАНОВ: ТВОРЧЕСКИЕ СВЯЗИ

LEV TOLSTOY AND GAITO GAZDANOV: THE CREATIVE CONNECTION

В статье рассматриваются генетические и типологические связи между Л. Толстым и представителем «младшего поколения» писателей Русского Зарубежья Г. Газдановым. Выявлено и прослежено отношение Газданова к творчеству и личности Толстого; на уровне поэтики анализируются мотивы музыки, искусства, любви в произведениях художников. Делается вывод о наличии типологической связи между двумя писателями и о влиянии творчества Толстого на формирование художественного сознания Газданова.

Ключевые слова: реминисценция, цитата, типологические связи, интертекстуальные связи, функции реминисценции.

The article discusses the genetic and typological relationship between Lev Tolstoy and a representative of the «younger generation» of writers of the Russian Abroad by G. Gazdanov. It identified and traced Gazdanov's relation to creativity and personality of Tolstoy; it examines the motives of music, art, love in artists on the level of poetics. The conclusion about the presence of a typological relationship between the two writers and the impact of Tolstoy's creative activity on the formation of the artistic consciousness Gazdanov is made.

Keywords: reminiscence, quote, typological context, intertextual relations, functions of reminiscence.

На современном этапе развития литературоведения не ослабевает научный интерес к прозе одного из самых известных писателей «молодого», или «незамеченного поколения», первой волны Русского Зарубежья – Гайто Газданова. Металитературность художественного сознания автора представляет собой органическое сочетание модернистских экспериментов в области формы и жанровой системы, и, в тоже время, традиционных для отечественной литературы художественных образов, вопросов о смысле бытия, размышлений о морали. Оказавшись в экстерриториальном пространстве между Россией и Европой, между новым и традиционным молодые писатели искали свое место, активно осваивая социальное европейское пространство и литературные приемы Пруста, Джойса, Кафки, пытаясь сохранить при этом национальные черты и мотивы. Одним из способов формирования национальной культурной идентичности стала обращение к произведениям русской литературы XIX века. Отсюда – реминисцентная составляющая в произведениях молодого поколения в целом и Газданова в частности. Текстовая ткань произведений Газданова перенасыщена литературными реминисценциями (как русских, так и зарубежных писателей), а также философскими, историческими и библейскими, что позволяет говорить о реминисцентной организации текста как нового способа художественного освоения реальности.

Стоит отметить, что на современном этапе развития литературоведения особенности художественного мира Газданова с точки зрения реминисцентной составляющей

изучаются достаточно активно (О. Гайбарян, С. Федякин, А. Чагин, Т. Красавченко). Однако аналитических работ, посвященных изучению проблемы типологических связей Гайто Газданова и Льва Толстого, не существует.

Лев Толстой был одним из любимых писателей Газданова. Практически во всех эссе, посвященных роли литературы, своих письмах к друзьям, выступлениях на радио «Свобода» Газданов так или иначе обращается к творчеству и личности Толстого, при этом чрезвычайно высоко оценивая художественное наследие литературного предшественника. Например, в эссе «Литература для масс» Газданов отмечает: «Настоящее же искусство, искусство великих писателей – Диккенса, Толстого, Бальзака – понятно всякому, кто захочет читать» [1 с. 735].

Введение имени Толстого или героев его произведений происходит уже в первых рассказах Газданова. Так, например, в рассказе «Повесть о трех неудачах» он упоминает о сне князя Андрея из романа «Война и мир», причем данная реминисценция является металитературной, так как с ее помощью сообщается авторская мысль об отношении к чему-либо. «Я пригласил комиссионера по продаже и переоценке духовных ценностей и предложил ему всю нидерландскую литературу за один сон князя Андрея» [1, с. 515]. Сон князя Андрея стал для Газданова одним из самых запоминающихся эпизодов в мировой литературе. Об этом писали исследователи творчества Газданова, а Л. Сыроватко, например, попыталась провести параллель между рассказом Газданова «Третья жизнь» и вышеуказанным эпизодом [4, с. 777].

В данном случае введение реминисценции, с одной стороны, служит приемом воссоздания европейской действительности, с другой стороны, обращение к роману Толстого позволяет выразить авторскую точку зрения на творчество писателя. Таким образом, имя Толстого становится в творчестве Газданова неким мерилем, на основании которого осмысливаются все остальные произведения искусства. Идентичную функцию выполняют толстовские реминисценции в романах «Вечер у Клэр», «Ночные дороги», рассказах писателя.

В данной статье мы попытаемся проследить интертекстуальные связи между произведениями Толстого и рассказом «Великий музыкант» исследуемого автора.

В рассказе «Великий музыкант» (1931) Газданов исследует роль музыки, создающей определенное пространство, раскрывающей истинные цели и характер героев. Согласно авторским представлениям, звуки музыки не только моделируют отдельный мир, но и проецируются на поведение героев. Музыкальная тема введена уже в название произведения, однако герой – Великий музыкант – не имеет непосредственного отношения к музыке: он не был ни исполнителем, ни композитором, ни актером. Искусство этого на первый взгляд ничем не примечательного человека заключалось в другом: он умел своим голосом создавать – подобно музыке – совершенно удивительные, волшебные и ирреальные миры. «Но самые изумительные изменения происходили с его голосом... Другие интонации его, помимо слов, которые он произносил, одним характером своей тональности вдруг воскрешали перед глазами слушательницы те картины давно прошедшего времени, которые казались забытыми; и вообще все, что говорил Ромуальд, почти не имело значения, а звучал и оставался в памяти только его голос, рассказывающий странным и прекрасным языком какую-то чудесную мелодию, о которой можно было мечтать, но в которую нельзя поверить, не услышав этого голоса» [2, с. 252].

Музыкальную тему усиливает сама атмосфера кафе, в котором разворачиваются события. Автор подчеркивает уникальность царившего там духа, созданного музыкальными произведениями и во многом определившего развязку рассказа. «Звуки этого аппарата, не казавшиеся мне вначале замечательными, создавали, тем не менее, совершенно особенную атмосферу кафе, в которой лица начинали казаться матовыми, движения – плавными и самые невероятные вещи – естественными; и иногда все погружалось в гулкое оцепенение – и только время от времени разрезалось извне точно освещавшими все на секунду, вспыхивающими, как свет прожектора издалека, резкими гудками автомобилей, доносившимися с улицы» [2, с. 244]. Таким образом, писатель создает определенный музыкальный хронотоп в произведении, согласно которому время замедляется, прошлое синтезируется с настоящим и будущим. Пространство подобного хронотопа волшебное, ирреальное, в нем происходят самые невероятные вещи. Сама музыкальная атмосфера кафе соотносится с музыкальным миром Ромуальда и становится не просто декорацией, на фоне которой раз-

ворачиваются события, но во многом предопределяет развитие сюжета.

Возникают параллели между повестью Толстого «Крейцера соната» и новеллой Газданова. Толстовский герой, совершивший убийство жены под воздействием «Крейцеровой сонаты», становится прообразом сразу двух персонажей «Великого музыканта»: самого Ромуальда, в котором ощущается эгоцентризм героя Толстого, и Сверлова – человека страсти, главным увлечением которого стали женщины. Таким образом, происходит формирование еще одного пространства, на сей раз – треугольного: «И Борис Аркадьевич попал таким образом в этот круг людей – и в то ограниченное ночное пространство, в котором были глаза Елены Владимировны и голос Великого музыканта, и мелодический шум незримого оркестра...» [2, с. 269]. Это треугольное пространство обозначено и у Толстого: пространство между музыкантом, главным героем и его женой.

Увеличение музыкального топоса в произведении Газданова происходит за счет введения еще одного персонажа – Шалыпина, концерт которого во многом обусловил развитие событий. Именно после этого вечера, по признанию рассказчика, он понял, что Сверлов, Карелли и Елена Владимировна трагически связаны музыкой и страстью. «Мне кажется, именно в вечер после концерта Шалыпина я с особенной силой понял и почувствовал, что отныне все эти люди – Елена Владимировна, Франсуа, Ромуальд, Алексей Андреевич и Сверлов – связаны между собой такой тесной связью, судьба их так сплетена, что разрешить это могла бы только катастрофа» [2, с. 279]. Автор подчеркивает, что порождением такого предчувствия было вовсе не рациональное звено, но сама атмосфера и голос Ромуальда. Финал рассказа трагичен: влюбленный Борис Аркадьевич, преследуя Ромуальда и Елену Владимировну, убивает Великого музыканта.

Произведения Толстого и Газданова выявляют позицию художников относительно роли музыки и страсти в жизни человека. Любые сильные страсти, по Газданову, в том числе любовь к женщине – всего лишь иллюзия, не позволяющая человеку погрузиться в главные, экзистенциальные, вопросы бытия. В этом случае Газданов солидаризируется с Толстым, осознавая губительность страсти.

С другой стороны, в произведении возникает явная полемика с великим художником. Газданов не признает антисексуализм позднего Толстого, для него человек, испытывающий страсть, в данном случае Борис Аркадьевич находится на более высоком уровне развития, чем Ромуальд. Сверлов сотворил для себя образ идеальной женщины, Прекрасной Дамы, служению которой и посвятил всю жизнь. Ромуальд же, при всем своем таланте, – пошлый и недалекий человек, стремящийся к материальному, вещному, обладанию. И тем не менее именно талант Карелли предопределил и трагическую любовь Елены Владимировны к нему, и болезненную страсть Сверлова к героине. Воздействие музыки на душу и жизнь человека – ключевая идея газдановского произведения.

С основной идеей связана кульминация новеллы – эпизод, повествующий о концерте Шаляпина – истинного великого музыканта. Таким образом, в рассказе прослеживаются несколько параллельных линий: страсть Елены Владимировны к Ромуальду и страсть Бориса Аркадьевича к ней; Великий музыкант Ромуальд Карелли и Великий музыкант – Шаляпин – истинный гений музыки; мир, созданный голосом Карелли, воссоздающий современную действительность, и миры, создаваемые голосом Шаляпина, отражающие Истинное бытие.

Ромуальд – лишь карикатура на Великого музыканта, его существование обусловлено не динамикой внутреннего мира, но земными иллюзорными желаниями, поэтому сфера, моделируемая его голосом, является отражением пошлости и абсурдности мира и человека. Шаляпин – гений истинный, поэтому миры, создаваемые им, позволяют личности развиваться и совершенствоваться в духовном плане. Это под силу только великому искусству. «Как только Шаляпин начал петь, смутный страх и ожидание, томившие меня, исчезли, ... и мне сразу стало ясно, что до этого момента самые прекрасные тайны на земле были мне неизвестны и недоступны; я видел и слышал их сейчас, и они казались тем более иступленно-невозможными, что Шаляпин должен был кончить концерт, и после этого уже ничто не могло вновь вернуть мне способность этого созерцания и этого состояния души, которая вдруг потеряла все, что ей раньше принадлежало; и опустевшие пространства воспоминания и мысли наполнились необычными звуками...» [2, с. 277]. По-настоящему великий музыкант способен не только сотворить миры и заставить окружающих поверить в их существование, как это делают оба музыканта у Газданова, но и посредством искусства нравственно воздействовать на человека, что происходит только в случае с гением музыки – Шаляпиным. Для этого, по Газданову, необходимо не только иметь талант, но и обладать нравственным внутренним миром – воспоминаниями и мечтами о будущем. Данная мысль, на наш взгляд, сформировалась у Газданова под влиянием творчества и личности Толстого.

В повести «Крейцера соната» Толстой высказывает мнение по поводу воздействия музыки на человека. «Страшная вещь эта соната. Именно эта ее часть. И

вообще страшная вещь эта музыка... Что такое музыка?... Говорят, музыка действует возвышающим душу образом, – вздор, неправда! Она, музыка, сразу непосредственно переносит меня в то душевное состояние, в котором находился тот, кто писал музыку. Я сливаюсь с ним душою и вместе с ним переношусь из одного состояния в другое, но зачем я это делаю, не знаю» [5, с. 235]. В силу своего эгоцентризма герой Толстого неверно воспринимает музыку. Ведь именно в эти мгновения к нему приходит осознание любви к жене, его охватывает чувство единства со всем человечеством.

Повествователь у Газданова осознает, что музыка несет в себе несравненно больше, чем в нее вложили и композитор и исполнитель: она рождает ассоциации и воспоминания в душе человека, создавая уникальный – огромный, необъятный, волшебный – мир Истинный. Только человек, наделенный воспоминаниями и мечтами, способен по-настоящему воспринять музыку. Таким образом, для Газданова в искусстве важен не только художник, но и слушатель, в сознании которого моделируется уникальная действительность.

Произведения Толстого «Крейцера соната» и Газданова «Великий музыкант» посвящены следующему: показать неогрениченность гения в мире, отразить его двойственность, подчеркнуть амбивалентность дара: с одной стороны, – только в искусстве открывается для гения миг счастья, с другой, – он обречен на непонимание, одиночество. В произведениях художников музыка образует собой единое пространство, приобретающее амбивалентные характеристики; время же в таком случае сворачивается и подчиняется воспоминаниям героя. Согласно Толстому и Газданову, слепая страсть губительна и страшна, она рождает отчуждение и нехватку любви, ведет к уничтожению чистого, искреннего, Истинного чувства. В мире существует недостаток любви, которую зачастую люди путают с мгновенной страстью, рождающей трагизм бытия.

Таким образом, можно зафиксировать наличие типологических связей в произведениях Газданова и Толстого, отметить влияние наследия предшественника на творчество «молодого» писателя, а также на формирование и сохранение национальной самоидентичности Газданова.

Библиографический список

1. Газданов Гайто. Собр. соч.: В 5 т. Т.1. М.: Эллис Лак, 2009. 740 с.
2. Газданов Гайто. Собр. соч.: В 5 т. Т.3. М.: Эллис Лак, 2009. 742 с.
3. Гайбарян О.Е. Искусство и творческая личность в художественном мире Гайто Газданова: эстетический и поэтологический аспекты: Дис. ... канд. филол. наук. М., 2005. 189 с.
4. Сыроватко Л. Газданов – новеллист // Газданов Г. Собр. соч.: В 3 т. Т.3. М., 1999. С. 775-784.
5. Толстой Л.Н. Крейцера соната. М. Художественная литература, 1997. 215 с.

References

1. Gazdanov Gaito. Coll. works: In 5 v. Vol. 1. Moscow: Ellis Lak, 2009. 740 p.
2. Gazdanov Gaito. Coll. works: In 5 v. Vol. 3. Moscow: Ellis Lak, 2009. 742 p.
3. Gaybaran O.E. Art and the creative personality in the art world, Gaito gazdanov: aesthetic and patologicheskies aspects: cand diss... in Philology. M., 2005. 189 p.
4. Syrovatko L. Gazdanov – the novelist // Gazdanov G. Coll. of works in 3 volumes. Vol. 3 Moscow, 1999. Pp. 775-784.
5. Tolstoy L.N. The Kreutzer Sonata. Moscow. Art literary, 1997. 215 p.

УДК 37.013

UDC 37.013

АЛДОШИНА М.И.

Доктор педагогических наук, доцент, директор Центра по взаимодействию с Российской академией образования, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

ЛЕБЕДЕВА Ю.И.

Преподаватель кафедры коррекционной педагогики, Областного государственного бюджетного учреждения дополнительного профессионального образования «Курский институт развития образования»
E-mail: leby79@yandex.ru

ALDOSHINA M.I.

Doctor of pedagogical Sciences, associate Professor, Director of Centre for cooperation with the Russian Academy of education, Orel state University

LEBEDEVA YU.I.

Lecturer special education, Regional state budgetary institution Additional vocational education Kursk Institute of Educational Development
E- mail: leby79@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ КАЛИТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОРГАНИЗАЦИЙ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ АДАПТИРОВАННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ

THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF QUALITYCHECK COMPETENCE OF MANAGERS OF ORGANIZATIONS TO IMPLEMENT TAILORED EDUCATIONAL PROGRAMS

По результатам анализа современных проблем реформирования образования в России выделен один из ключевых вопросов профессионального образования – оценка его качества. Представлены и рассмотрены основные этапы разработки калитологического содержания образования в России, что обусловлено необходимостью формирования калитологической компетентности у всех специалистов сферы образования, как работающих руководителей и педагогов образовательных организаций в условиях повышения квалификации, так и студентов образовательных организаций.

Ключевые слова: качество образования, калитологическое образование, компетентностный подход, образовательная программа.

According to the analysis of contemporary issues of educational reform in Russia highlighted one of the key questions of professional education – assessing the quality of education. Presented and discussed the main stages of development qualitycheck the content of education in Russia, due to the necessity of forming qualitycheck of competence among all educational professionals as managers and teachers of educational organizations in terms of qualification, and students of educational institutions.

Keywords: quality of education, qualitycheck education, competence approach, educational program.

Одной из наиболее значимых проблем на современном этапе системного реформирования образования в России является проблема оценки качества образования, поскольку очевидным становится тот факт, что уровень подготовки будущих специалистов все в большей степени зависит от того, как организовано управление качеством образования, насколько объективно оцениваются достигнутые результаты и насколько они адекватны социально-экономическим целям страны.

Общероссийская система оценки качества образования строится на принципе охвата всех уровней образования и призвана обеспечить единство требований к управлению образованием и объективность оценки достижений обучающихся. Приоритетной задачей государственной политики является улучшение положения детей и предоставление каждому ребенку права на качественное образование посредством создания равных условий для самореализации и активного участия в жизни общества, деятельностного включения в обра-

зовательные и социальные программы в соответствии с образовательными потребностями и индивидуальными возможностями.

В ситуации новых требований, предъявляемых к результатам освоения обучающимися основных образовательных программ, обусловленных внедрением компетентностного подхода, введением федеральных государственных образовательных стандартов, в современных научно-педагогических исследованиях актуализируются вопросы содержания и технологий оценки качества образования на всех его уровнях. Кроме того, в условиях увеличения свободотворчества педагогических коллективов в разработке диагностических материалов (фондов оценочных средств) для измерения качества обучения, внимание исследователей акцентируется на проблеме повышения объективности оценки уровня обученности на различных этапах образования, совершенствования системы методов и средств мониторинга качества образовательных результатов.

Квалитологическое образование традиционно имплицитно реализовывалось как компонент профессионального педагогического образования, поскольку практически все профессиональные проблемы и задачи, возникающие в реальных ситуациях педагогической деятельности, требуют готовности и способности на основании знаний, умений, профессионального и жизненного опыта оценивать и управлять качеством образовательного процесса.

В свете современных требований к профессиональному образованию, мы солидаризируемся с необходимостью формирования квалитологической компетентности у всех специалистов сферы образования, как работающих руководителей и педагогов образовательных организаций в условиях повышения квалификации, так и студентов образовательных организаций, осваивающих различные виды педагогической деятельности в условиях многоуровневого профессионального образования.

Введенные в действие Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО), ориентированные на компетентностную парадигму образования, в отличие от стандартов второго поколения, предъявляют требования не к содержанию образования, а к его результатам, сформулированным в виде совокупности компетенций.

Рамочный характер ФГОС ВО предоставляет вузам большую степень свободы в части проектирования и реализации основных профессиональных образовательных программ, в том числе право конкретизации и дополнения базового состава компетенций с учетом избранного профиля, самостоятельного определения содержания образования, выбора образовательных технологий и системы оценочных средств для диагностирования уровня сформированности компетенций у выпускника вуза. Возросшая самостоятельность вузов в этой области, в первую очередь, актуализирует проблему проектирования содержания педагогического образования в вузе, в том числе, квалитологического.

На наш взгляд, разрешить данное противоречие представляется возможным, если проектировать содержание педагогических образовательных программ на основе вступивших в действие или проектов профессиональных стандартов в сфере образования, в которых впервые в системном виде сформулированы требования со стороны работодателя к педагогу, преподавателю, педагогу-психологу, специалисту в области воспитания, педагогу-дефектологу. Данные требования представлены в профессиональных стандартах как совокупность видов профессиональной деятельности и соответствующих им трудовых функций.

В результате у академического сообщества педагогических вузов появился тот необходимый ориентир для определения профессиональных задач, к решению которых важно подготовить будущих выпускников. Их отражение в образовательной программе высшего педагогического образования в логике соотношения с соответствующими компетенциями позволит разработать содержание педагогического образования, соответствующее

актуальным запросам рынка труда в сфере образования [3, с. 4].

В логике компетентностного подхода цели – это ожидаемые результаты образования, сформулированные в виде совокупности компетенций, которыми должен обладать выпускник вуза. ФГОС ВО подразделяет перечень компетенций выпускника на обязательные (общекультурные и общепрофессиональные) и вариативные (профессиональные и дополнительные). Вузам предоставляется право осуществить выбор из перечня ФГОС ВО профессиональных компетенций в соответствии с видами профессиональной деятельности, к которым планируется готовить выпускника, а также самостоятельно определить дополнительные компетенции.

Формулируя дополнительные профессиональные компетенции, считаем целесообразным учитывать требования профессиональных стандартов, регламентирующих профессиональную деятельность специалистов сферы образования.

Согласно авторской позиции, профессиональный стандарт не должен задавать структуру и содержание вузовских образовательных программ, основные компетенции в качестве целей и содержания высшего образования студентов, поскольку процесс университетского образования традиционно ориентируется на синтез науки, исследований и обучения, формирования культуры и интеллигентности, как общей характеристики студентов, а не на научение их модели будущей профессиональной деятельности.

При этом, профессиональные стандарты выступают значимым фактором не только для изменения требований к уровню профессионализма педагогических работников и руководителей образовательных организаций, но и регулируют отношения в системе профессионального образования в аспекте определения образовательных маршрутов для достижения определенных квалификационных требований. Таким образом, профессиональные стандарты могут и должны выступать стимулом для улучшения обучения будущих специалистов и повышения качества их будущей профессиональной деятельности.

Проектирование содержания образования на вузовском уровне предполагает не только определение перечня компетенций как результатов образования, которые должен продемонстрировать выпускник вуза по итогам освоения образовательной программы, но и поиск ответа на вопрос о том, каковы сущностные характеристики и структурные элементы компетенции (Табл. 1). Одним из основных подходов в разработке квалитологического содержания образования является характеристика уровней сформированности компетенции.

Общеизвестно, что одна и та же компетенция может быть освоена студентом на разном уровне. Детальное описание уровней сформированности компетенции позволяет студентам увидеть повышение сложности профессиональных задач, самостоятельно определить индивидуальные траектории освоения содержания квалитологического образования.

Таблица 1.

Разработка квалитологического содержания образования

Этап	Характеристика этапа
Характеристика уровней сформированности компетенции	Детальное описание уровней сформированности компетенции, позволяющее студентам увидеть повышение сложности профессиональных задач, самостоятельно определить индивидуальные траектории освоения содержания квалитологического образования.
Разработка программы формирования компетенции	Программа формирования компетенции представляет собой обоснованную совокупность содержания образования и условий, обеспечивающих формирование компетенции Программа формирования компетенции выступает в качестве основы для разработки базового учебного плана, модулей / учебных программ дисциплин, курсов по выбору и практик, а также фондов оценочных средств для промежуточной и итоговой аттестации выпускников ООП; позволяет четко распределить, ответственность и полномочия между кафедрами, осознать личную долю вклада каждого преподавателя в формировании конкретной компетенции.
Разработка учебного плана	При проектировании компетентностно-ориентированных образовательных программ, основанных на модульном или дисциплинарном построении содержания образования, предполагается разработка учебных планов в системе зачетных единиц. Это требует отказа от традиционного подхода распределения учебной нагрузки по конкретным кафедрам и преподавателям, сложившегося в практике высшей школы. В условиях новых требований целесообразно руководствоваться значимостью результатов обучения для определения трудоемкости дисциплины / модуля в зачетных единицах.
Разработка модулей / учебных программ дисциплин, курсов по выбору и практик, фондов оценочных средств для промежуточной и итоговой аттестации выпускников	Практика реализации образовательных программ подготовки будущих специалистов в области специального (дефектологического) образования дает основание полагать, что структурными элементами дисциплинарного фонда оценочных средств могут быть приняты: паспорт фонда, план-график проведения контрольно-оценочных мероприятий, система оценочных средств для организации текущего контроля и промежуточной аттестации студентов по дисциплине.

Для удобства перевода уровневой шкалы в традиционную пятибалльную шкалу, используемую в практике высшей школы в периоды промежуточной и итоговой аттестации, представляется важным дать описание признаков как минимум трех уровней сформированности компетенции (Табл. 2).

Следующим направлением в определении содержания квалитологического образования является разработка программы формирования компетенции.

Программа формирования компетенции представляет собой обоснованную совокупность содержания образования и условий, обеспечивающих формирование компетенции [1,2]. Ее роль заключается в определении по каждой компетенции необходимого состава учебных дисциплин, курсов по выбору и практик; структурно-логической последовательности освоения содержания в процессе реализации ООП; совокупности образовательных технологий и системы оценочных средств для диагностики уровня сформированности компетенции у студентов и выпускников.

Программа формирования компетенции выступает в качестве основы для разработки базового учебного плана, модулей / учебных программ дисциплин, курсов по выбору и практик, а также фондов оценочных средств для промежуточной и итоговой аттестации выпускников ООП; позволяет четко распределить, ответственность и полномочия между кафедрами, осознать личную долю вклада каждого преподавателя в формировании конкретной компетенции.

Для определения содержания квалитологического образования требуется разработка учебного плана. При

проектировании компетентностно-ориентированных образовательных программ, основанных на модульном или дисциплинарном построении содержания образования, предполагается разработка учебных планов в системе зачетных единиц. Это требует отказа от традиционного подхода распределения учебной нагрузки по конкретным кафедрам и преподавателям, сложившегося в практике высшей школы. В условиях новых требований целесообразно руководствоваться значимостью результатов обучения для определения трудоемкости дисциплины / модуля в зачетных единицах.

Компетентностный подход, официально закрепленный на государственном уровне, центрирует внимание на академической мобильности студента, индивидуализации его образовательной траектории и в связи с этим, рекомендует разрабатывать три вида учебных планов: базовый, рабочий (но годам обучения) и индивидуальный план студента, учитывающий его индивидуальную траекторию на период обучения в вузе.

Следующий шаг – разработка модулей / учебных программ дисциплин, курсов по выбору и практик, фондов оценочных средств для промежуточной и итоговой аттестации выпускников.

На данном шаге особый интерес представляет новый для вузовской практики структурный элемент образовательной программы – фонд оценочных средств. По мнению О.В. Науменко, М.Ю. Чандра, «фонд оценочных средств целесообразно проектировать как совокупность двух логически взаимосвязанных частей, где первая решает задачу непрерывной (точечно-локальной) оценки процесса освоения студентами компетенций в

Таблица 2.

Уровни сформированности компетенции

Уровень сформированности компетенции	Характеристика уровня	Признаки сформированности уровня
Пороговый	Соответствует отметке «удовлетворительно», как обязательного уровня по отношению ко всем выпускникам, отражающего те ожидаемые результаты, которые определяют минимальный и достаточный набор знаний, умений и опыта профессиональной деятельности для решения типовых профессиональных задач в соответствии с уровнем квалификации	Магистрант имеет теоретические представления о мониторинге качества образовательного процесса: называет основные понятия и дает им определения; перечисляет основные требования ФГОС; в общих чертах раскрывает содержание сущности качества образовательного процесса: называет основные функции, виды, методы этапы технологии реализации мониторинга качества образовательного процесса; делает общий прогноз результатов образовательного процесса; разрабатывает типовой диагностический инструментарий для проведения мониторинга качества образовательного процесса с помощью различных методов; может организовать мониторинг качества образовательного процесса по четко заданному алгоритму действий; провести по образцу обработку и общий анализ его результатов
Продвинутый	Соответствует отметке «хорошо», который превосходит пороговый уровень по одному или нескольким существенным признакам и предполагает, что выпускник может самостоятельно использовать потенциал интегрированных знаний, умений и опыта для решения профессиональных задач пониженной сложности с учетом существующих условий	Магистрант: демонстрирует знание теоретических основ мониторинга качества образовательного процесса: оперирует специальной научной терминологией, приводит различные точки зрения ученых на основные понятия; хорошо ориентируется в системе требований ФГОС для различных уровней образования; подробно раскрывает сущность качества образовательного процесса; характеризует основные функции, виды, методы и этапы технологии реализации мониторинга качества образовательного процесса; может осуществить проектирование компетентностной модели выпускника и паспортизацию компетенций; самостоятельно разработать диагностический инструментарий для проведения мониторинга качества образовательного процесса с помощью различных методов; может самостоятельно организовать мониторинг качества образовательного процесса, провести его обработку и подробный анализ полученных результатов
Высокий	Соответствует отметке «отлично», который превосходит пороговый уровень по всем существенным признакам, предполагает способность выпускника творчески решить любые профессиональные задачи, определенные в рамках формируемой деятельности, самостоятельно осуществлять поиск новых подходов для решения профессиональных задач, комбинировать и преобразовывать ранее известные способы решения профессиональных задач применительно к существующим условиям	Магистрант: демонстрирует знание теоретико-методологических основ мониторинга качества образовательного процесса: легко оперирует специальной научной терминологией; хорошо ориентируется в системе требований ФГОС для различных уровней образования, анализирует сущность качества образования с учетом существования в педагогической теории разных научных подходов и концепций; имеет собственную авторскую позицию по применению в будущей профессиональной деятельности мониторинга качества образовательного процесса; может осуществить проектирование компетентностной модели выпускника, паспортизацию компетенций и разработку фондов оценочных средств; разработать авторский диагностический инструментарий для проведения мониторинга качества образовательного процесса с помощью различных методов; творчески подходит к организации мониторинга качества образовательного процесса с учетом существующих условий; использует авторский подход при проведении обработки и анализа его данных; предлагает основные меры по улучшению качества образовательного процесса

периоды текущего контроля и промежуточной аттестации по каждой дисциплине / модулю, а вторая – задачу целостной (объемно-системной) оценки уровня сформированности компетенций у выпускника вуза в период итоговой аттестации» [1].

Практика реализации образовательных программ подготовки будущих специалистов в области специального (дефектологического) образования дает основание полагать, что структурными элементами дисциплинарного фонда оценочных средств могут быть приняты: паспорт фонда, план-график проведения контрольно-оценочных мероприятий, система оценочных средств для организации текущего контроля и промежуточной аттестации студентов по дисциплине.

Исследования показывают, что наибольшую эффективность имеют такие методы, как кейс, проект, деловая игра.

Кейс-технология – под этим названием объединены «кейс-метод, кейс-стади, метод анализа конкретных ситуаций, метод ситуационных задач и ряд сходных названий. Кейс-технология относится к группе средств аутентичного оценивания. Она, как и другие средства этой группы, является интерактивным методом обучения, которые ориентированы преимущественно на практические результаты деятельности студентов и позволяют взаимодействовать всем участникам образовательного процесса, включая преподавателей, учитывает и стимулирует инициативу студентов в образовательном процессе» [4, с. 162].

Следует отметить, что диагностическая (оценочная) функция кейс-технологий не носит первостепенного значения, прежде всего, – это метод обучения. Однако потенциал кейс-технологий как оценочного средства очень велик. Для оценки сформированности «квалитологических» компетенций наиболее подходят небольшие кейсы, которые возможно начать и завершить на одном занятии, т.к. для выполнения диагностической функции важен не только результат решения студентами проблемных ситуаций, но и наблюдение за процессом решения – именно в этом процессе студенты проявляют несколько компетенций. Кейс-задача представляет собой учебное задание, состоящее из описания реальной практической ситуации и совокупности сформулированных к ней вопросов. Содержание кейс-задач предполагает использование комплекса умений и навыков для самостоятельного конструирования способа решения, комбинируя известные обучающемуся способы и привлекая знания из разных дисциплин. Выполнение студентом кейс-заданий требует решения поставленной проблемы (ситуации) в целом и проявления умения анализировать конкретную информацию, проследить причинно-следственные связи, выявлять ключевые проблемы и методы их решения. Именно кейс-технология создает условия для погружения студента в квазипрофессиональную деятельность.

Проектирование процесса формирования квалитологической компетентности руководителей образовательных организаций, осуществляющих обучение и воспитание детей с особыми образовательными потребностями, представлено как совокупность и последовательность его процессуальных компонентов, в результате которых цели процесса, содержание, способы его реализации конкретизируются в реальных и квазиреальных условиях профессиональной деятельности – образовательном пространстве организации высшего образования, осуществляющей подготовку специалистов для системы специального (дефектологического) образования, и в ситуациях профессионального становления и развития в системе организаций, реализующих адаптированные образовательные программы. Результатом проектирования стал отбор содержания квалитологического образования, его структурирование, а также разработка организационно-методического обеспечения в соответствии с моделью формирования квалитологической компетентности.

В основу авторского подхода к определению содержания квалитологического образования студентов, готовящихся к профессиональной деятельности

в системе инклюзивного образования, положены выявление и учет комплекса проектировочных, организационных и аналитических профессиональных задач. Содержание квалитологического образования студентов, традиционно имплицитно реализовывавшегося как компонент профессионального педагогического образования, инновизируется в результате соотнесения профессиональных компетенций образовательного стандарта и профессиональных задач, соотнесенных с трудовыми функциями, соответствующими трудовым действиям и их характеристикам, регламентированными в проекте профессионального стандарта педагога-дефектолога. На основе анализа требований проекта профессионального стандарта и потенциальных работодателей как представителей региональной сферы труда, в которой предстоит работать будущему выпускнику университета, определен состав компетенций, формирование которых обеспечит успешность и эффективность руководителя образовательной организации в области управления качеством специального образования. В число таких компетенций включена специальная компетенция «Готовность к организации мониторинга и качества образовательного процесса».

Целесообразность формирования обозначенной компетенции обусловлена тем, что современный этап модернизации образования, усложнение его функций обострили необходимость внедрения мониторинга как инструмента для отслеживания и оценки качества образования, педагогического прогнозирования и принятия адекватных управленческих решений относительно хода и результатов учебно-воспитательного процесса.

Разработанный проект создания в образовательной организации, реализующей адаптированные образовательные программы, организационной инфраструктуры, направленной на создание и внедрение механизмов устойчивого развития качественно новой модели мониторинга качества специального образования в образовательном учреждении, предполагает системную организацию управления качеством образования и определяет важнейшие психолого-педагогические условия, обеспечивающие его успешность. Предлагаемый проект организации Центра мониторинга и оценки качества образования лиц с ограниченными возможностями здоровья выступает практическим примером выполнения проектов полного жизненного цикла и описывается как ожидаемый эффект сформированности и развития квалитологической компетентности руководителя образовательной организации в условиях непосредственной профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. *Алдошина М.И.* Формирование квалитологической компетентности будущих педагогов и руководителей образовательных организаций в университете / М.И. Алдошина, Ю.В. Гришина // Стандарты и мониторинг в образовании. 2017. № 3. Т.5. С.29–36.
2. *Aldoshina M.I.* Valuation means of students' competences at the university. // Asian Social Science, 2014. Т. 10. № 24. С. 77-84.
3. *Науменко О. В.* Современные подходы к формированию фонда оценочных средств по основным образовательным программам вуза / О.В. Науменко, М.Ю. Чандра // Стандарты и мониторинг в образовании. 2016. Т. 4. №. 1. С. 8–18. DOI: 10.12737/17981
4. Научно-методические основы и практика организации учебного процесса в вузе / И.А. Новаков, Ю.В. Попов, В.Н. Подлеснов, В. Г. Кучеров, Е. Р. Андросюк, В. И. Садовников. Волгоград: ВолгГТУ, 2003. 102 с.

5. Нейман Ю. М. Педагогическое тестирование как измерение / Ю.М. Нейман, В.А. Хлебников. М.: Центр тестирования МО РФ, 2002. 67 с.

6. Непрерывное образование учителя: теория и практика: коллективная монография / под ред. Н.К. Сергеева, Н.М. Борытко, Е.И. Сахарчук. Волгоград: Принт, 2016. 360 с.

References

1. Aldoshina M.I. qualitycheck the Formation of competence of future teachers and leaders of educational associations, University / M. I. aldoshina, V.Yu. Grishina // Standards and monitoring in education. 2017. No. 3. T. 5. Pp. 29–36.

2. Aldoshina M.I. Valuation means of students' competences at the university // Asian Social Science, 2014. T. 10. № 24. Pp. 77-84.

3. Naumenko O.V. Modern approaches to formation of the Fund of assessment tools on the basic educational programs of a University / O. V. Naumenko M.Y. Chandra // Standards and monitoring in education. 2016. T. 4. no. 1. C. 8-18. DOI: 10.12737/17981

4. Scientific-methodical bases and practice of organization of educational process in high school / I.A. Novakov, Y.V. Popov, V.N. Podlesnov, V.G. Kuchеров, E.R. Androsyuk, V.I. Gardeners. Volgograd: Volgtu, 2003. 102.

5. Neyman Yu.M. teacher testing as a measure / Y. M. Neyman, V. A. Khlebnikov. Moscow: testing Center of the defense Ministry, 2002. 67 p.

6. Continuing education of teachers: theory and practice: collective monograph / ed. K. Sergeeva, N. M. Borytko, E. I. Sakharchuk. Volgograd: Printing, 2016. 360 p.

АЛЕКСАНДРОВА А.П.

кандидат филологических наук, доцент, кафедра
английской филологии, Орловский государственный
университет имени И.С. Тургенева
E-mail: arnold71@inbox.ru

ALEXANDROVA A.P.

Candidate of Philology, Department of English Philology,
Orel State University
E-mail: arnold71@inbox.ru

FOREIGN LANGUAGES IN VICTORIAN ERA

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ВИКТОРИАНСКУЮ ЭПОХУ

Предметом статьи является идея преподавания и изучения иностранных языков в Викторианской Британии. Во второй половине XIX века произошло большое изменение в подходах к обучению и преподаванию современного иностранного языка в Великобритании. Освещаются особенности этого периода, в частности, в сфере образования. Краткий обзор некоторых источников позволяет читателям увидеть меняющееся отношение к изучению иностранного языка и его преподаванию в системе образования в Викторианской эпохе.

Ключевые слова: Королева Виктория, Викторианская эпоха, образование, школа, иностранные языки, изучение, обучение.

The subject matter of the paper is the idea of teaching and learning foreign languages in Victorian Britain. The second half of the 19th century saw a great shift in approaches to modern foreign language learning and teaching in Britain. It sheds some light on the peculiarities of this period, particularly, in education. A brief survey of some resources allows readers to see the changing attitude towards foreign language learning and teaching in the whole system of education in Victorian age.

Keywords: Queen Victoria, Victorian era, education, school, foreign languages, learning, teaching.

The years 1837 to 1876 represent a part of an era in history called the Victorian age, named after Queen Victoria. Queen Victoria was one of the most popular British monarchs. She is often claimed to have been a very good monarch. Coming in as monarch at a time where there was little respect for the throne, Queen Victoria is credited with bringing some respect back to it. The people of England adored her for the majority of her reign.

It was a period of extraordinary growth and change. Victorian Britain saw the beginning of the industrial revolution. It completely changed the lifestyle of Victorian Britain. These changes were obvious in different areas. The Victorian people witnessed astonishing advances in science and technology, as well as sweeping political, legal, and social reforms.

Reforms and changes took place in education as well. Although the subject matter of this paper is foreign languages, it is preferable to give a very short survey of the state of affairs in education in general.

The Victorian Era yielded great developments in terms of education, and this time period had distinct characteristics in regards to the educational system. Public education evolved significantly at this time primarily because of new laws that were developed to make education compulsory for a wider range of individuals. Though many advancements in the field of education came to fruition in Victorian England, there were still significant gaps between social classes and genders. As a result of all of these multi-faceted aspects of British education, literacy rates among the population

increased dramatically by the end of the era. [17].

Education in Victorian England remained mostly for children from upper-class backgrounds. Wealthy parents sent their children to fee-paying schools or employed governess, but gender still affected those of high class: boys' schooling was considered more important, and they were taught academic and functional skills while girls were taught sewing, needlework, drawing, and music. Most children did not attend school and went out to work and earn money for their families. However, as time passed, the people of the Victorian age were beginning to see the value in teaching their children to read and write. Teaching was mainly by rote, with children learning things by simply repeating and memorizing what was said by their teachers. There was little room for creativity or developing talents; an emphasis was placed on learning to read and write. The Church of England began to encourage education in children so they would be able to read the Bible.

Education in nineteenth-century England was not equal – not between the sexes, and not between the classes. Gentlemen would be educated at home by a governess or tutor until they were old enough to attend Eton, Harrow, Rugby, Winchester, Westminster, Charterhouse, or a small handful of lesser schools. The curriculum was heavily weighted towards the classics – the languages and literature of Ancient Greece and Rome. After that, they would attend Oxford or Cambridge. Here they might also study mathematics, law, philosophy, and modern history.

Oxford tended to produce more Members of Parliament and government officials, while Cambridge leaned more towards the sciences and produced more acclaimed scholars. However, it was not compulsory, either legally or socially, for a gentleman to attend school at all. He could, just as easily, be taught entirely at home. However, public school and University were the great staging grounds for public life, which helped to make friends and to develop the connections that would aid later in life. [<http://www.english.uwosh.edu/roth/VictorianEngland.htm>]

The growth of industry and the widening of democracy during the 19th century necessitated a major reorganisation of elementary, secondary and university education, with changes in the types of institution and the styles of education they offered.

There was also “a fundamental argument about the purposes of education” [15, p.140]. Williams identifies two strands of this argument: “the idea of education for all, and the definition of a liberal education” [15, p.140].

As education grew in importance, various types of schools began to appear around England in hopes of furthering education.

England allowed a divided school system to develop in line with its class structure. This class-based system was further exacerbated by three national education commissions whose reports each related to provision for a particular social class: the Clarendon Report¹, the Taunton Report², the Newcastle Report³.

The development of public education in England changed drastically in the Victorian Era thanks to many legislative changes by Parliament. The remaining years of the 19th century saw a raft of legislation which added detail to the state education system which the 1870 Act⁴ had begun. In this respect, the two most significant Acts were the Elementary Education Act of 1880⁵, which made school attendance compulsory, and that of 1891⁶, which made elementary education free. And finally, the 1899 Board of Education Act⁷ created a new government department to oversee education. [5]

Although schools have always been around it wasn't until the Victorian era that these were improved considerably and available for all children rich and poor.

Victoria's England was a child-dominated society. Throughout her long reign, one out of every three of her subjects was under the age of fifteen. The population explosion that occurred during this period was accompanied by a tremendous amount of industrialization and urbanization; by the end of the century, a vast majority of children lived in towns rather than rural communities.[6]

Victorian England wasn't a good time to be a child. Poor children had to work and richer children worked hard at school. For all children, rich and poor, there wasn't much time for fun. While the wealthy children may have been spoiled and had a much better life than the poor children, they also had what would seem to be a sad, redundant and affection-less existence [1].

Speaking about the educational process the emphasis was placed on the three “R's”, ‘Reading’, ‘wRiting’ and ‘aRithmetic’. Children learned by repeating lines and copying

work until it was perfect. Pupils spent a lot of time copying from the blackboard. Furthermore children were expected to chant things out loud until they did so without mistakes. The times tables were commonly done in this way and children were expected to do this without any mistakes. The importance of developing a fine hand in writing was high and alongside numbers this was seen as a crucial part of education. Often they didn't understand what they were writing [2].

As for foreign languages, the second half of the 19th century saw a great shift in approaches to modern foreign language learning and teaching in Britain. During this period, there was a rise in private foreign language learning due to sociocultural changes arising from the British Industrial Revolution with the rising middle class and increasing travel to the Continent and Middle East. There was also expansion of access to and growing professionalization of education in both the private and public sectors. This was accelerated by the introduction of compulsory State education and expansion of the university sector from 1871 onwards.

In Victorian times, language learning was an exercise in gaining prestige for young women. To speak languages fluently was to be cultured, and well educated – both desirable traits within the social realm.

Prior to the Victorian era, the idea of learning another language meant one thing, whether with that tutor in your family library or in an austere classroom with a harsh taskmaster. It required intense learning of the grammatical rules of the other language paired with rote translation of texts, specifically those texts seen as literarily or historically significant.

The second half of the 19th century was a period in which there was increasing interest in new pedagogical approaches to language teaching in schools and universities. There was also at this time a marked shift away from Classical language learning by a select number of pupils to a growing number of school and university students with an interest in the study of French and German [9].

Researchers identify Thomas Prendergast (1807–1886) as the only significant British innovator in language learning pedagogy in this period. It is worth mentioning Prendergast's book “The Mastery of Languages, or the art of speaking foreign tongues idiomatically (Mastery)”. This book reflects his approach in language learning. Unfortunately, little other primary materials from Prendergast exists. There has been limited consideration of Prendergast's method of language learning to date [7, 13, 11, 8,3].

Anthony P.R. Howatt gives a brief review which throws light on some few details of Prendergast's “Mastery Method” [7, 8] While these bare facts are included in most recent surveys of 19th century language teaching innovators [16, 12, 13, 10] there has been little work investigating the impact of Prendergast's ideas on later reformers. Richard Smith indicates that “Prendergast devoted his retirement years to the elaboration of this system which, ..., lent itself more readily to the production of innovative textbook materials, and which accordingly gained him wider contemporary renown.” [11, pp. 365-366]

The late 19th century saw a great rise in private foreign language learning and increasing provision of

Modern foreign language teaching in schools. Evidence is presented to document the uptake of innovations in Thomas Prendergast's (1807–1886) "Mastery System" by both individual language learners and educationalists. Although it has previously been suggested that Prendergast's method failed to have much impact, this study clearly demonstrates the major influence he had on approaches to language learning and teaching in Britain and around the world both with his contemporaries and long after his death. This detailed case study illuminates the landscape of modern language pedagogy in Victorian Britain [9].

Some scholars note "the growth of the scientific spirit" as the prime characteristic of the age. Foreign languages began to emerge as a topic to be organized systematically, and, as the century wore on, located and studied in the universities [4].

It is obvious that this theme, which was chosen for the paper, needs to be studied as there has been little work investigating the impact of Victorian ideas in education on later reforms and the educational process itself. Thus, it is necessary to dig a little deeper into how languages were taught in Victorian Britain.

Comments the Clarendon Report (1864) focused on the nine 'great' public (i.e. private) schools and led to the 1868 Public Schools Act.

1. the Taunton Report (1868) (produced by the Schools Inquiry Commission) and the Endowed Schools Act of 1869 dealt with separate institutions for the middle classes.
2. the Newcastle Report (1861) and the 1870 Elementary Education Act made provision for schools for the masses.
3. 1870 Elementary Education Act
4. As a result of the Newcastle Commission's findings, the 1870 *Elementary Education Act* (9 August 1870) (drafted by Liberal MP William Forster and therefore sometimes referred to as 'the Forster Act') made provision for the elementary education of all children aged 5-13 and established school boards to oversee and complete the network of schools and to bring them all under some form of supervision. Such a strategy, it said, would have to be affordable and acceptable to the many sectional religious interests.
5. 1880 Elementary Education Act
6. The *Act* (26 August 1880) obliged local authorities (as designated by the 1876 Elementary Education Act) to make byelaws requiring school attendance, and provided for penalties in cases where 10-13 year olds were illegally employed. It thus effectively established in practice the universal education which the 1870 Act had declared in principle. (The 1880 Act is sometimes referred to as 'the Mundella Act' after Liberal MP Anthony Mundella, Vice-President of the Board of Education from 1880 to 1885).
7. 1891 Elementary Education Act
8. The *Act* (5 August 1891) was another significant step in the process which the 1870 Act had begun, as it decreed that elementary education was to be provided free. The Act provided for ten shillings (50p) a year to be paid as a 'fee grant' by Parliament for each child over three and under fifteen attending a public elementary school. The schools were forbidden to charge additional fees except in certain circumstances.
9. 1899 Board of Education Act
10. The *Act* (9 August 1899) established the Board of Education as the government department responsible for education, replacing the Education Department and the Department of Science and Art. It provided for the inspection of secondary schools and for the establishment of a Consultative Committee to frame regulations for a register of teachers and to advise the Board on educational matters (4). The school leaving age was raised to 11 in 1893 and to 12 in 1899. So by the end of the 19th century, England had a national system of elementary education, though it was still largely confined to the provision of a minimum standard.

References

1. Alexandrova A.P. Children's life in Victorian era. Scientific Notes of Orel State University, no 1(70), 2016, pp. 9-12.
2. Alexandrova A.P. School education in Victorian era. Scientific Notes of Orel State University, no 2(71), 2016, pp. 11-14.
3. Atherton Mark. 2010. "The Globe of Language": Thomas Prendergast and Applied Linguistics in the 1870s". *Language & History* 53:1.15-26.
4. Dennis B., Skilton D. Reform and Intellectual Debate in Victorian England. Routledge Library Editions: Victorian World.
5. Gillard D. (2011) Education in England: a brief history www.educationengland.org.uk/history
6. Gubar Marah. The Victorian Child. <http://www.representingchildhood.pitt.edu/victorian.htm>
7. Howatt Anthony P. R. & H. G. Widdowson. 2004. A History of English Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.
8. Howatt Anthony P. R. 1984. A History of English Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.
9. Lorch Marjorie Perlman. A Late 19th-Century British Perspective on Modern Foreign Language Learning, Teaching, and Reform. The legacy of Prendergast's "Mastery System" Birkbeck, University of London. 2016
10. Richards Jack C. & Theodore S. Rodgers. 2014. Approaches and Methods in Language Teaching. 3rd ed. Cambridge: Cambridge University Press.
11. Smith Richard C. 2004. An Investigation into the Roots of ELT, with a particular focus on the career and legacy of Harold E. Palmer (1877–1949). Ph.D. dissertation, University of Edinburgh.
12. Thornbury Scott. 2004. "Big Words, Small Grammar". *English Teaching Professional* 31.10-11. Thornbury, Scott. 2004. "Starting out with Words that 'Glue' Language". *The Guardian, Education Section*, March 18. <http://www.theguardian.com/education/2004/mar/18/tefl.wordsandlanguage>. Consulted July 10, 2015.
13. Tickoo Makhan L. 1986. "Prendergast and the 'Mastery Method': An assessment". *ELT Journal* 40:1.52-58.
14. Wheeler Garon. 2013. *Language Teaching Through the Ages*, New York: Routledge.
15. Williams R (1961) *The Long Revolution* London: Chatto and Windus.
16. Zimmerman Cheryl Boyd. 1997. "Historical Trends in Second Language Vocabulary Instruction". *Second Language Vocabulary Acquisition: A rationale for pedagogy* ed. by James Coady & Thomas Huckin. 5-19. Cambridge: Cambridge University Press.
17. <http://www.bl.uk/victorian-britain/articles/education-in-victorian-britain>
18. <http://www.britlitwiki.wikispaces.com/Education+in+Victorian+England>
19. <http://www.english.uwosh.edu/roth/VictorianEngland.htm>
20. <http://www.steampunkcavaliers.com/victorian-culture-history/learning-languages-in-the-victorian-era>
21. <http://www.victorianchildren.org/victorian-schools>
22. <http://www.victorian-era.org>

УДК 02+364

UDC 02+364

БЕЛЯЕВА Н.Е.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры
библиотечно-информационной деятельности
Орловского государственного института культуры
E-mail: nabel74@ya.ru

ЕСИПОВ А.Л.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры
библиотечно-информационной деятельности
Орловского государственного института культуры
E-mail: alleesipov@gmail.com

BELYAEVA N.E.

Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor,
Department of library information activities, Oryol State
Institute of Culture
E-mail: nabel74@ya.ru

ESIPOV A.L.

Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor,
Department of library information activities, Oryol State
Institute of Culture
E-mail: alleesipov@gmail.com

ВОЛОНТЕРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В БИБЛИОТЕЧНО-ИНФОРМАЦИОННОЙ СФЕРЕ: РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ

VOLUNTEER ACTIVITY IN THE LIBRARY AND INFORMATION SPHERE: REGIONAL ASPECT

Добровольческая деятельность является одним из активно развивающихся и перспективных направлений социокультурной жизни российского общества. Авторами рассмотрен опыт становления волонтерской деятельности в библиотечно-информационной сфере в орловском регионе.

Ключевые слова: волонтерская деятельность, добровольческая деятельность библиотек, молодежь, региональный опыт.

Voluntary activity is one of actively developing and perspective directions of sociocultural life of the Russian society. The authors considered experience of formation of volunteer activity in the library and information sphere in the Oryol region.

Keywords: volunteer activity, voluntary activity of libraries, youth, regional experience.

Актуальность темы данного исследования обусловлена следующими факторами. Тенденции развития современного российского общества характеризуются явлениями и процессами, отвечающими требованиям гуманизма, конструктивной инновационной деятельности, что ставит библиотечно-информационную сферу перед проблемой поиска дополнительных ресурсов и технологий работы с пользователями, способствующими личностному, социальному и профессиональному развитию, проявлению активной жизненной позиции.

Волонтерская деятельность в настоящее время является одним из наиболее популярных видов общественной активности населения, особенно молодого. Президент Российской Федерации В.В. Путин делает акцент на том, что добровольцы «формируют столь необходимую России атмосферу общих дел, создают колоссальный социальный потенциал». В ходе ежегодного послания Федеральному Собранию 1 декабря 2016 года президент заявил о необходимости предметной поддержки волонтерских, благотворительных движений и некоммерческих организаций, высоко оценил участие молодежи в волонтерских движениях по помощи пожилым и больным людям, заботе о природе и животных, а также в краеведении и спорте.

Добровольчество (волонтерство) представляет собой осуществление добровольческой (волонтерской)

деятельности гражданами, их группами или добровольческими (волонтерскими) организациями в интересах физических лиц, юридических лиц, социальных групп или общества в целом [1].

Волонтерская деятельность в библиотечно-информационной сфере представляет собой реализуемую посредством активного личного участия добровольца в поддержке интеллектуальных культурных проектов и мероприятий, направленных на приобщение населения к лучшим образцам литературы, популяризацию чтения и библиотеки.

Волонтерская деятельность отличается гуманистическим содержанием, позволяет, оказывая помощь другим, приобретать новые знания и навыки, развивать творческий потенциал и уверенность в себе [2]. Поэтому важно выявлять и исследовать связанные с изменениями и конкретными условиями социокультурной ситуации тенденции в реализации добровольческой деятельности в библиотечно-информационной сфере, изучать специфику регионального опыта.

Проблемная ситуация заключается в следующем. Происходящие в обществе процессы информатизации, формирования рыночной экономики и коммерциализации сферы культуры приводят к переосмыслению содержания, форм, технологий библиотечно-информационной деятельности, требуют выработки новых ориенти-

ров, социальных приоритетов в работе региональных библиотек.

Цель исследования – изучить состояние волонтерской деятельности в библиотеках и образовательных учреждениях соответствующего профиля орловского региона в современной социокультурной ситуации, характеризующейся дефицитом финансирования сферы культуры одновременно с возросшими ожиданиями к библиотеке как социальному институту со стороны общества.

Основные задачи: выявить факт волонтерства в орловских библиотеках, изучить добровольческую деятельность как инновационную форму работы; проанализировать проблемы, возникающие в процессе организации волонтерской деятельности; сформулировать предложения по её оптимизации.

Изучение материалов по теме исследования показало, что волонтерство в библиотечно-информационной сфере представлено в следующих формах:

- привлечение в библиотеку сторонних лиц для реализации внутрибиблиотечных культурно-досуговых мероприятий;
- участие библиотечных специалистов в волонтерской деятельности вне библиотеки в рамках библиотечной практики;
- выполнение отдельных библиотечных процессов волонтерами-непрофессионалами в стенах библиотеки [3, с. 5].

Рассмотрим, как перечисленные разновидности реализуются на практике в орловских библиотеках. Библиотеки орловского региона являются открытой площадкой для развития добровольческой деятельности, поскольку предоставляют необходимые условия для её реализации: место, где можно проводить мероприятия, и аудиторию, с которой можно работать.

В рамках данного направления работы в культурно-досуговых мероприятиях массовых библиотек регулярно принимает участие орловская молодежь: студенты различных направлений подготовки Орловского государственного института культуры [4]. Например, в мае 2017 года студенты творческих специальностей института приняли участие в организации и проведении вечера-реквиема «Фронтовые треугольники» в ЦБС г. Орла: в их исполнении прозвучали стихи, фронтовые письма, были подготовлены и показаны видеоролики. Для участвовавших в мероприятии детей войны студентами были подготовлены памятные сувениры и цветы. Студенты-волонтеры принимали деятельное участие и в других мероприятиях, посвященных празднованию масленичной недели, юбилеев орловских писателей, выдающихся земляков [4]. Этот вид деятельности несомненно способствует реализации творческой активности молодежи.

Также при содействии Орловской областной организации Всероссийского общества инвалидов в Центральной библиотекой имени А.С. Пушкина молодые люди помогают посещать инвалидам-колясочникам библиотечные мероприятия.

Однако, изучив опыт работы орловских библиотек, необходимо отметить, что примеров участия волонтеров в библиотечно-информационной деятельности в настоящее время немного. Волонтерская деятельность в библиотеках региона затруднена по ряду причин, среди которых, во-первых, отсутствие (в отличие от других регионов с успешным опытом подобной деятельности) организационно оформленного волонтерского движения.

Во-вторых, открытым остается вопрос о разграничении функциональных обязанностей между штатным персоналом и волонтерами. Чрезвычайно важной задачей, требующей незамедлительного решения, является необходимость документирования взаимоотношений между библиотекой и волонтером, обозначение требований, условий, гарантий для волонтеров.

Развивается в регионе и другое направление работы – участие библиотечных специалистов в волонтерской деятельности вне стен библиотеки. Библиотекари общедоступных библиотек, а также студенты, обучающиеся на направлении подготовки «Библиотечно-информационная деятельность», активно посещают орловские детские больницы и поликлиники в рамках волонтерского проекта «Терапия книгой: продвижение чтения в детской, юношеской среде и в семье (на базе Научно-клинического многопрофильного центра медицинской помощи матерям и детям им. З.И. Круглой)».

Целью данных мероприятий является поддержка и развитие детского и юношеского чтения, оказание помощи родителям и детям, оказавшимся в сложной жизненной ситуации и проходящим лечение в медицинском учреждении. Для детей предусмотрены громкие чтения, чтения-игры, творческие конкурсы, мультимедийные презентации и обзоры интернет-ресурсов, дискуссии. Для родителей (опекунов) организованы мероприятия по информационному ликбезу, включающую в себя презентации о сопровождении чтения, рекомендательные беседы, библиографические консультации.

Этот вид деятельности наиболее распространен на Орловщине, однако в перспективе возможно и необходимо расширять как круг учреждений-социальных партнеров, так и возрастной контингент, на который ориентирована волонтерская активность.

Волонтерская деятельность студенческой молодежи направлена также на организацию научно-исследовательской работы. Студентами-волонтерами в апреле 2017 года был проведен пилотный опрос детей, находящихся на лечении в Научно-клиническом многопрофильном центре медицинской помощи матерям и детям им. З.И. Круглой, и их родителей.

Перед молодыми исследователями стояла цель – изучение востребованности волонтерских услуг по продвижению чтения в медицинских учреждениях стационарного типа.

В исследовании приняли участие 50 респондентов: 30 детей (25 мальчиков и 5 девочек), находящихся в травматологическом отделении научно-клинического центра, и 20 родителей. Возрастной ценз респондентов: родители (до 30 лет – 4 человека, до 40 лет – 12 чело-

век, старше 40 лет – 4 человека); дети (от 2 до 5 лет – 4 человека, 5-10 лет – 7 человек, 10-16 лет – 18 человек).

Результаты исследования показали, что 80% родителей и детей позитивно относятся к идее добровольческой деятельности в больнице студентов, предполагающей сопровождение и развитие детского и семейного чтения. Опрос показал, что родители и дети не пользуются библиотечными ресурсами больницы (90% опрошенных), а также не имеют низкий уровень знаний о мобильных и цифровых приложениях для чтения (93%), что открывает хорошие перспективы для волонтеров в процессе поддержки и продвижения чтения вне стен библиотеки.

Сопровождение чтения в детской и подростковой среде является чрезвычайно важным направлением в современной социокультурной ситуации: результаты опроса в данной выборке продемонстрировали крайне неблагоприятную ситуацию. 41% детей-респондентов, находящихся на лечении в клиническом центре, не любит читать. Чтение как приоритетный способ проведения досуга выбрали 11% опрошенных. Ответы детей-респондентов на вопрос о любимой книге показал, что репертуар прочитанных книг достаточно однообразен и немногочислен. Преимущественно это произведения современной экранизированной литературы: «Хроники Нарнии» К.С. Льюиса, книги Д. Роулинг о Гарри Поттере, романы С. Лукьяненко, а также детективная литература о Шерлоке Холмсе А. Конан Дойла. Пользователями сети Интернет является 70 % опрошенных детей, однако интернет-ресурсы,

посвященные чтению, смогли назвать только 6% ребят. Показательно, что им известен лишь один интернет-ресурс «Google.Книги».

Все вышесказанное подтверждает необходимость и востребованность сопровождения чтения, в том числе и в форме волонтерского движения, вне стен библиотеки, что позволяет привлечь в библиотеку потенциального читателя, продвигать чтение в нечитающую аудиторию.

Третье направление волонтерской деятельности практически не реализуется в орловских библиотеках, поскольку не разработана соответствующая правовая и организационная основы волонтерской деятельности в библиотечно-информационной сфере.

Таким образом, можно утверждать, что волонтерская деятельность в библиотечно-информационной сфере региона находится на стадии становления. Данный вид деятельности является весьма привлекательным, поскольку позволяет популяризировать библиотеку как социальный институт в местном социуме, способствует продвижению чтения среди удаленных и потенциальных читателей, предоставляет возможность личностного и профессионального роста лицам, занимающихся добровольческой деятельностью в библиотечно-информационной сфере.

Для успешной реализации данного вида деятельности чрезвычайно важно организационное оформление волонтерского движения на Орловщине, разработка нормативно-правовой документации, регламентирующей волонтерскую деятельность в библиотечной сфере.

Библиографический список

1. О добровольчестве (волонтерстве) : проект Федерального закона № 300326-6 // КонсультантПлюс: сайт . – Электрон. дан. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=PRJ&n=107564#0>. – Дата обращения 23.07.2017.
2. Менщикова, И.Ю. Социальная работа и волонтерство: ценностно-практический аспект взаимодействия в среде высшей школы / И.Ю. Менщикова // Научные исследования в образовании. 2008. № 1.
3. Библиотечное дело. 2011. № 23. (Тема номера: Библиотечные волонтеры).
4. Централизованная библиотечная система города Орла: сайт. – Электрон. дан. – Режим доступа: <http://www.cbsorel.ru/novosti-vecher-rekviem-frontovyye-treugolniki.html>. 2008-2017. – Дата обращения 15.08.2017.
5. Михнова, И.Б. Волонтеры: «свободный труд свободно собравшихся людей» [Электронный ресурс] / И.Б. Михнова // ТЕРРИТОРИЯ L : Ежемесячная библиотечная газета о молодежи и для молодежи. – Электрон. дан. – 20.03. 2017. – Режим доступа: <http://gazetargub.ru/?p=5474>. – Дата обращения 12.05.2017.

References

1. On Volunteerism: Federal Law Project № 300326-6 Available at: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=PRJ&n=107564#0> (accessed 23.07.2017)
2. *Menshchikova I.Y.* Social work and volunteerism: value aspect of interaction in higher education environment // Scientific research in education, 2008, № 1. Pp. 99-101.
3. Library science. 2011, № 23. (Feature story: Library volunteers).
4. Central Library System of Orel: website Available at: <http://www.cbsorel.ru/novosti-vecher-rekviem-frontovyye-treugolniki.html>. (accessed 15.08.2017).
5. *Mihnova I.B.* Volunteers: “free work of free people”//TERRITORY L : Monthly Library Edition for Youth and about Youth. 20.03.2017. Available at: <http://gazetargub.ru/?p=5474>. (accessed 12.05.2017)

БИРЮКОВА И.А.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра
романской филологии, Орловский государственный
университет имени И.С. Тургенева
E-mail: ibirucova@gmail.com

BIRYUKOVA I.A.

Candidate of pedagogic sciences, associate professor,
Department of Romance Philology, Orel State University
E-mail: ibirucova@gmail.com

К ВОПРОСУ О ПРИМЕНЕНИИ ИННОВАЦИЙ В МИРОВОЙ ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

TO THE QUESTION OF THE USE OF INNOVATIONS IN THE WORLD PRACTICE OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Применение в преподавании иностранных языков инновационных (информационных, мультимедийных) технологий, а также интерактивных методов и интегрированного содержания способствует повышению качества подготовки обучающихся, развивая их творческие способности, актуализирует личный потенциал и способствует в целом формированию поликультурной личности, нацеленной на успех.

Ключевые слова: инновация, инфокоммуникационные, мультимедийные и интерактивные технологии, социальный сайт с дидактическими целями, партнеры взаимодействия, «Невидимая дидактика», интеграция аспекта культуры в содержание обучения иностранного языка, творческая поликультурная личность.

The use of innovative (information, multimedia) technologies in the foreign language teaching as well as the interactive methods and integrated content contributes to the improvement of the quality of students' training, which develops their creative abilities, personal potential and allows, on the whole, forming polycultural personality aimed at success.

Keywords: innovation; information, multimedia and interactive technologies; social site with didactic aims; cooperation partners; "Invisible didactics"; the integration of the cultural aspect in the content of foreign language teaching; creative polycultural personality.

Модернизация образования обеспечивается внедрением инновационных технологий, повышающих его качество и эффективность. Преподавание иностранных языков происходит также с применением инновационных, интерактивных технологий и на базе интегративного содержания.

Инновация в Словаре иностранных слов определяется как процесс введения нового – нововведение [6], а в Большом энциклопедическом словаре – как новообразование, то есть явление, возникшее в более поздний период развития чего-либо [20]. В первом случае – это процесс, а во втором – результат. Представители разных научных направлений дают различные, иногда противоречивые толкования этого понятия, отождествляя термины «инновация», «новаторство», «новшество», что создает проблему эффективности применения инноваций в преподавательской деятельности [13].

Изучением проблемы инновации в нашей стране занимались многие ученые, в том числе Б.М. Игошев, М.В. Кларин, М.М. Новик, С.Д. Поляков, И.В. Щербакова и др. [3, 4, 8, 11, 13, 17]. В большинстве исследований отмечается, что инновация – один из самых сложных видов творчества, имеющих отношение ко всем сферам интеллектуальной деятельности человека и являющихся неотъемлемой составляющей современного образования.

Под педагогическими инновациями понимают целенаправленное, осмысленное, определённое изменение педагогической деятельности (и управления этой деятельностью) через разработку и введение в образовательное учреждение педагогических и управленческих новшеств (нового содержания обучения, воспитания, управления; новых способов работы, новых организационных форм и пр. [23].

Существуют различные классификации инноваций [17], например:

1) общеметодические инновации, к которым относится внедрение в педагогическую практику нетрадиционных педагогических технологий, универсальных по своей природе, использование которых возможно в любой предметной области;

2) внутрипредметные инновации, обусловленные спецификой преподавания конкретного предмета.

Результатом применения инноваций является создание учебно-методических материалов (УММ) и пособий, выполненных в двух вариантах: для открытого доступа через глобальную компьютерную сеть Internet и для локальной сети (при аудиторном обучении). Преимуществом таких УМК является возможность включать в них:

– современные, в том числе мультимедийные способы представления информации в виде обучаю-

щих программ, использующих, например, средства анимации;

- интерактивные средства контроля знаний для проверки и самопроверки [15]. Возможность оперативно и качественно осуществлять самоконтроль создает позитивную перспективу, реализуя основную цель применения любых инновационных методов – создание личности, настроенной на успех.

Инновационные методы управляют процессом развития личности и выдвигают на первый план диалогические методы общения, совместный поиск истины, развитие через создание воспитывающих ситуаций, разнообразную творческую деятельность. Эту проблему решают интерактивные методы обучения, которые являются основными методическими инновациями [1-3, 20, 21].

При применении интерактивного обучения учебный процесс организован таким образом, чтобы все обучающиеся оказывались включенными в процесс познания. Совместная деятельность обучающихся при освоении учебного материала предполагает, что каждый вносит свой особый индивидуальный вклад и участвует в обмене знаниями, идеями, способами деятельности в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, что позволяет не только получать нечто новое, но и развивать саму познавательную деятельность, переводя ее на более высокие уровни сотрудничества [2, 17].

Обязательные условия организации интерактивного обучения следующие:

- позитивные отношения между обучающим и обучающимися;
- сотрудничество в процессе общения обучающего и обучающихся между собой;
- включение в учебный процесс ярких примеров, фактов, образов, форм и методов представления информации, форм деятельности, их мобильность;
- активизация внешней и внутренней мотивации, а также взаимной и самомотивации обучающихся.

Совместная деятельность в процессе приобретения коммуникативного опыта наделяет интерактивные методы социализирующей функцией [24]. Интерактивное обучение носит диалоговый характер и осуществляется как взаимодействие, особенности которого следующие:

- пребывание субъектов образования в одном смысловом пространстве;
- совместное погружение в проблемное поле решаемой задачи, включение в единое творческое пространство;
- согласованность в выборе средств и методов реализации решения задачи;
- совместное вхождение в близкое эмоциональное состояние, переживание созвучных чувств, сопутствующих принятию и осуществлению задач [24].

При многосторонней форме коммуникации, каждый участник, встречаясь с позицией партнеров, имеет потенциальную возможность продвигаться вперед в процессе обретения знания и опыта, носящего в таком случае совместно – индивидуальный характер.

Обучение языку (родному или иностранному) интерактивно по сути и реализуется

- во-первых, во взаимодействии между участниками коммуникации;
- во-вторых, в разнообразных видах деятельности;
- в-третьих, путем применения различных средств обучения, как традиционных, так и инновационных.

Иностранный язык как «специфический» учебный предмет (И.А.Зимняя), отличаясь от других дисциплин «неоднородностью, беспредметностью и беспредельностью», является, по сути, уникальным предметом, обладающим интегрированным содержанием обучения [2].

Интеграция (от латинского слова *intergratio* – соединение, восстановление) представляет собой объединение в единое целое ранее разрозненных частей и элементов системы на основе их взаимозависимости и взаимодополняемости [5].

Интеграция формирует у обучающихся научный стиль мышления, который определяется умением выделять главное, способностью к доказательству своей правоты, а также критичностью, обобщенностью мышления, аргументацией. Интегрированное обучение позволяет создать продуктивную, единую по содержанию и структуре систему знаний, умений и навыков, что способствует использованию всего объема накопленной информации при изучении любого практического вопроса.

В соответствии с современными требованиями в содержание обучения иностранным языкам включаются не только собственно языковые знания и коммуникативные умения, но и сведения из многих дисциплин как гуманитарного, так и естественно-научного цикла и, более широко, таких аспектов культуры, как история, литература, поэзия, живопись и др., что позволяет формировать творческую поликультурную личность.

Итак, основные черты современного образования и обучения иностранным языкам – интегрированность, интерактивность и инновационность.

Примером применения инновационных методов в мировой практике в области преподавания французского языка являются следующие два методических направления: «Невидимая дидактика» (сайт Web2:0) и проект Babelweb [19].

Эти методические инновации, разработаны французскими преподавателями для их применения в обучении французскому языку как иностранному (FLE).

Возникновение нового сайта Web2:0, который применяется в дидактических целях, открывает новые перспективы для его использования в процессе обучения иностранным языкам на базе деятельностной перспективы и интерактивного подхода, что соответствует задачам изучения языка для его применения в реальной жизни и реализует его аутентичность. Если в процессе обучения требуется предоставить изучающему возможность действовать и общаться «по-настоящему» в рамках разнообразных и многочисленных социальных взаимодействий, то Интернет позволяет обучающемуся стать реальным пользователем языка, взаимодействующим с разнообразными реальными ре-

чевыми партнерами, находящимися рядом или являющимися посетителями сайта.

Интерактивный подход имеет целью выдвижение в центр коммуникации аутентичных задач, включающих партнеров в реальные социальные взаимодействия, выходящие за рамки традиционных классных речевых взаимодействий настолько, насколько это возможно. Сайт Web 2:0 является площадкой для внедрения такой формы интерактивного подхода.

Существуют другие сайты, на которых посетители интернета выступают как социальные партнеры и пользователи языка, но они, к сожалению, не всегда адаптированы к уровню и компетенциям изучающих язык. Отсюда родилась идея создать специальный сайт с дидактическими целями, которые бы не сообщались пользователю заранее для того, чтобы не помешать искренности и правдивости посетителей сайта. Для этого и был создан проект «Babelweb» и его концепция «Невидимой дидактики».

Суть этой дидактики состоит в том, чтобы использовать скрытые дидактические установки, не объявляемые посетителям сайта, что дает двойное преимущество:

- с одной стороны, они получают возможность изучать язык, одновременно являясь обыкновенными пользователями Интернета и простыми собеседниками;
- с другой, должны соблюдать социальные правила сайта при пользовании иностранным языком, как средством общения.

Общественный портал Babelweb предоставляет пользователю доступ к 10 сайтам проекта, каждый из которых имеет задачи осуществимые с уровня А1. В них использованы возможности сайта Web 2:0, которые способствуют многочисленным интерактивным действиям. Для всех посетителей этого сайта предусмотрена единая для всех сайтов регистрация.

Тематика коммуникаций близка к интересам изучающих иностранный язык и относится к проблемам повседневной жизни (кухня, путешествия, кино и др.). Некоторые из тем предусматривают подключение воображения изучающего иностранных язык и являются творческими (создание коллективного рассказа, различные интерпретации стихотворений и т.п.)

Сайт предлагает пользователям помещать в свои публикации аудио- и видео файлы, что способствует формированию трансверсальных компетенций, объединяющих информативные умения и различные коммуникативные компетенции в стадии формирования и совершенствования.

Дидактический портал предлагает материал на че-

тырех языках (итальянском, испанском, португальском и французском); включает разнообразные упражнения и различные виды деятельности, необходимые для решения задач, предложенных на социальном портале, где изучающие иностранный язык, могут совершенствовать свои компетенции, согласно их запросам.

Обучение включает следующие этапы:

- *Поиск (découverte)* – наблюдение и дедукция. Изучающие язык знакомятся с предложенной темой, делают первичный анализ и устанавливают собственное правило функционирования.
- *Сбор сведений (information)* – теоретическое и объяснительное освещение темы (проблемы). Пользователь проверяет правило, которое только что сформулировал.
- *Тренировка (entraînement)* – упражнения на формирование и совершенствование навыков.

Специальный педагогический раздел сайта, предназначенный для преподавателя, предлагает различные виды деятельности для осуществления их в аудитории (классе) по каждому модулю. Этот раздел сайта должен помочь преподавателю интегрировать цели обучения в предусмотренное в описанной программе планирование занятий.

Продуктом первого опыта применения сайта Babelweb был блог, раскрывающий тему «Самое красивое место в мире», и объединивший людей, изучающих язык как в реальной обстановке (при аудиторном обучении), так и через интернет (дистанционно).

Сайт Web2:0 переориентирует коммуникативный подход к деятельностной перспективе, выдвигая на первый план социальный аспект изучения и использование языков в рамках интерактивного подхода, обучая пользователей Интернета взаимодействовать и является первым реальным воплощением интерактивного подхода, реализующего мировые достижения современных инновационных технологий в обучении иностранным языкам.

Применение в преподавании иностранных языков инновационных методов, основанных на использовании современных достижений науки и техники (информационных, мультимедийных технологий и др.), а также интерактивных методов и интегрированного содержания (интегративного подхода) способствует повышению качества подготовки обучающихся, развивая их творческие способности, формируя готовность и мотивируя желание взаимодействовать, актуализирует личностный потенциал, и способствует в целом формированию поликультурной личности, нацеленной на успех.

Библиографический список

1. Зеня Л.Я. О разработке интегрированного курса для углубленного изучения иностранного языка. // Иностранный язык в школе, М., 1991. № 2, С. 38-48.
2. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991. 222 с.
3. Игошев Б.М. Инновационное образование как условие и средство обеспечения мобильности профессиональных педагогических кадров // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. Екатеринбург, УрГПУ, 2012. № 2. С. 85-103.
4. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. М.: Арена, 1994. 223 с.
5. Комлев Н. Г. Словарь иностранных слов. М.: Эксмо-Пресс, 1999. 671 с.
6. Крысин Л.П. Толковый словарь иноязычных слов. М.: Эксмо, 2008. 944 с.

7. Ксензова Г.Ю. Перспективные школьные технологии: Учебн.-метод. пособие. М.: Педагогич. общ-во России, 2001. 224 с.
8. Новик М.М. Инновационные образовательные технологии: специфика, взаимосвязь и результаты использования // Материалы научно-практической конференции СПбГИЭУ, 2016. С. 321-324.
9. Общая и профессиональная педагогика: Учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «Профессиональное обучение»: В 2-х книгах / Под ред. В.Д. Симоненко, М.В. Ретивых. Брянск: Изд-во Брянского государственного университета, 2003. Кн.1 174 с.
10. Панина Т.С., Вавилова Л.Н. Современные способы активизации обучения. М.: Академия, 2008. 176 с.
11. Поляков С.Д. Педагогическая инноватика: от идеи до практики. М.: Центр «Педагогический поиск», 2007. 176 с.
12. Протасова Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.gramota.net/materials/2/2015/4-2/45.html>.
13. Романченко С.В. Новшества, нововведения, инновации: определения и сущность // Молодой ученый, 2012. № 4. С. 166-168. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/39/4578/>
14. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления. М.: НИИ «Школьных технологий», 2005. 288 с.
15. Тан Пол Джуинг Бинг. Методика преподавания иностранного языка как второго иностранного языка при помощи средств массовой коммуникации: автореферат... дисс. канд. пед. наук. М., МПУ, 1997. 15 с.
16. Хуторский А.В. Дидактическая эвристика. Теория технологии креативного обучения. М.: Изд-во МГУ, 2003. 416 с.
17. Щербакowa И.В. Классификация инноваций в образовании. // Педагогические инновации: от теории к практике. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://interactive-plus.ru/article/6089/discussion_platform (дата обращения: 10.11.2017).
18. Шуркова Н.Е. Педагогическая технология. М.: Педагогическое общество России, 2002. 224 с.
19. Le français dans le monde (FDLM № 376) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://edu.babel-web.eu>
20. Большой энциклопедический словарь. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_fwords/17287/
21. Интерактивное взаимодействие как основа образовательной среды вуза // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. Дата публикации: 21.01.2015 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=17006> (дата обращения: 10.11.2017).
22. Гнеутова И.Ю. «Внедрение инновационных методов обучения». Дата публикации: 10.01.2014. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/shkola/dopolnitelnoe-obrazovanie/library/2014/01/1/vnedrenie-innovatsionnykh-metodov-obucheniya>.
23. Гавронская Ю. «Интерактивность» и «Интерактивное обучение» // Высшее образование в России. 2008. №7. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnost-i-interaktivnoe-obuchenie> (дата обращения: 16.11.2017).

References

1. Zenya L.Ya. On the development of an integrated course for in-depth study of a foreign language. // Foreign language at school, Moscow, 1991. № 2, pp. 38-48.
2. Zimnyaya I.A. Psychology of teaching foreign languages at school. Moscow: Prosveschenie, 1991. 222 p.
3. Igoshv B.M. Innovative education as a condition and means of providing mobility of professional pedagogical staff // Bulletin of Social and Humanitarian Education and Science. - Yekaterinburg, Ural State Technical University, 2012. № 2. Pp. 85-103.
4. Klarin M.V. Innovative models of teaching in foreign pedagogical searches. Moscow: Arena, 1994. 223 p.
5. Komlev N.G. Dictionary of Foreign Words. Moscow: Eksmo-Press, 1999. 671 p.
6. Krysin L.P. Explanatory dictionary of foreign words. Moscow: Eksmo, 2008. 944 p.
7. Ksenova G.Yu. Perspective school technology: manual. Moscow: Pedagogical Society of Russia, 2001. 224 p.
8. Novik M.M. Innovative educational technologies: specificity, interrelation and results of use // Proceedings of the Scientific and Practical Conference of the Saint Petersburg State University of Engineering and Economics, 2016. Pp. 321-324.
9. General and professional pedagogy: A manual for students studying in the specialty "Vocational training": In 2 books / Ed. V.D. Simonenko, M.V. Retivikh. Bryansk: Publishing house of Bryansk State University, 2003. B.1 – 174 p.
10. Panina T.S., Vavilova L.N. Modern ways of activating learning. Moscow: Akademiya, 2008. 176 p.
11. Polyakov S.D. Pedagogical innovation: from idea to practice. Moscow: Center "Pedagogical Search", 2007. 176 p.
12. Protasova E.S. The method of projects in the lessons of a foreign language // [Electronic resource]. - Access mode: <http://www.gramota.net/materials/2/2015/4-2/45.html>.
13. Romanchenko S.V. Innovations, novelties: definitions and essence // Young scientist, 2012. № 4. Pp. 166-168. [Electronic resource]. - Access mode: <https://moluch.ru/archive/39/4578/>
14. Selevko G.K. Pedagogical technologies on the basis of activation, intensification and effective management. Moscow: SRI "School Technologies", 2005. 288 p.
15. Tang Paul Jieng Bing. Methodology of teaching a foreign language as a second foreign language by means of mass communication: the author's abstract ... diss. Cand. ped. sciences. Moscow, MPU, 1997. 15 p.
16. Khutorsky A.V. Didactic heuristics. Theory of creative teaching technology. Moscow: MSU Publishing House, 2003. 416 p.
17. Scherbakova I.V. Classification of innovations in education / I.V. Shcherbakova // Pedagogical innovations: from theory to practice. [Electronic resource]. - Access mode: https://interactive-plus.ru/article/6089/discussion_platform (date of access: 10.11.2017).
18. Shchurkova N.E. Pedagogical technology. Moscow: The Pedagogical Society of Russia, 2002. 224 p.
19. Le français dans le monde (FDLM № 376) [resource]. - Access mode: <http://edu.babel-web.eu>
20. Big encyclopedic dictionary. [Electronic resource]. - Access mode: https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_fwords/17287/
21. Interactive interaction as a basis for the educational environment of the university // Modern problems of science and education. 2014. № 6. Date of publication: 01/21/2015 [Electronic resource]. - Access mode: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=17006> (date of access: 10.11.2017).
22. Gneutova I.Yu. "Introduction of innovative teaching methods". Date of publication: 10/01/2014. [Electronic resource]. - Access mode: <https://nsportal.ru/shkola/dopolnitelnoe-obrazovanie/library/2014/01/1/vnedrenie-innovatsionnykh-metodov-obucheniya>.
23. Gavronskaya Yu. "Interactivity" and "Interactive learning" // Higher education in Russia. 2008. № 7. [Electronic resource]. - Access mode: <http://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnost-i-interaktivnoe-obuchenie> (date of access: 16.11.2017).

БУРАЕВА В.Г.

аспирант кафедры педагогики и психологии, Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова
E-mail: vichka.buraeva@mail.ru

BURAEVA V.G.

Post-graduate student, Department of Pedagogy and Psychology North Ossetian State University named after K.L. Khetagurov
E-mail: vichka.buraeva@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОБИЛЬНОСТЬ КАК ГЛАВНАЯ ДВИЖУЩАЯ СИЛА ТРУДОВОЙ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ

PROFESSIONAL MOBILITY AS THE MAIN MOVING FORCE OF LABOR ACTIVITY OF THE PERSON

В статье представлены основные тенденции формирования профессиональной мобильности студентов как ведущей характеристики успешности их карьерного роста и развития в будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональное образование, образовательная деятельность, профессиональная мобильность, карьера.

This article presents the main trends shaping the professional mobility of students as the leading characteristics of the success of their career growth and development in the future professional activity.

Keywords: professional education, educational activities, professional mobility, career.

Экономическая нестабильность, сложившаяся в современных условиях переходного периода, спровоцировал определенный уровень безработицы, которая является также следствием социальных и демографических перемен, ослабленных механизмов социальной адаптации человека и других непредсказуемых обстоятельств рынка труда. Оказать влияние на проблему безработицы за короткое время не реально, но вполне разрешимо за счет расширения свойств устойчивой жизнеспособности, профессиональной мобильности и конкурентоспособности студентов – будущих квалифицированных работников в сложившихся условиях, помогая тем самым им реализовывать и развивать свой профессионально-ресурсный потенциал, а государству разрешать важную задачу кадровой и социально-экономической политики. Повышение качества не только образования, но и науки, в целом, путем внедрения в образовательные организации системы менеджмента качества, как отмечают некоторые исследователи (И.Н. Ефимова, А.В. Маковейчук) должно стать ведущим фактором развития российских университетов на уровне мирового образовательного пространства, так как не только подготовка компетентных кадров, но и достижение инновационных результатов научной деятельности является тем аспектом деятельности вузов, который оказывает наибольшее влияние в глобальном образовательном, экономическом, социальном и политическом пространствах [7, с. 43-47].

Учитывая современные тенденции рынка профессиональных услуг (С.В. Баранова, М.И. Бекоева, Н.П. Бирюкова, Л.В. Горюнова, Л.И. Губарева, Т.А. Сенькина, М.И. Тихонович и др.), основная про-

блема профессиональной карьеры – это противоречие между необходимостью постоянного роста и совершенствования профессионализма и отсутствием уверенности в том, что в силу динамизма научно-технического и социально-экономического прогресса в любой момент времени будет востребована именно эта, а не другая область профессиональных знаний [2; 4; 5; 6]. Новый взгляд на специфику должностного и профессионального продвижения работников состоит в отношении к карьере как к совокупности многих жизненно важных циклов динамического происхождения [7; 8]. В самом определении карьеры ведущее место отводится терминам: «*карьерная мобильность*» и «*профессиональная мобильность*».

Под *карьерной мобильностью* Л.В. Горюнова понимает «скорость» достижения работником карьерных уровней в соответствии с существующими стандартами европейских компаний, согласно которым карьерная мобильность считается относительно высокой, если работник пребывает на одной должности не более 2,5–3 лет [4, с. 114]. Активными стимулами повышения карьерной мобильности человека являются его мотивы и интересы в том или ином виде трудовой деятельности, в осуществлении социального взаимодействия в профессиональной области, в совершенствовании его профессиональных компетенций с целью реализации потребностей в творческой деятельности, в самореализации и профессиональном росте.

«Основным контингентом для продвижения, пишет Т.И. Маркова, становятся работники, которые не удовлетворены своей профессией в связи с малой привлекательностью, монотонностью, условиями труда и

другими факторами, а также работники, высвобождаемые в связи с техническим и организационным совершенствованием производства. Работникам, впервые приходящим в организацию и направляемым на непривлекательные места, система гарантирует, что по истечении установленного срока им будут созданы условия для перехода на другую работу с учетом их пожеланий и возможностей производства» [11].

Профессиональная карьера сотрудника в организации – это объединение двух важных факторов: желание сотрудника материализовать свой профессиональный потенциал и заинтересованность компании в продвижении именно данного сотрудника как квалифицированного специалиста. Под карьерой большинство ученых (С.В. Илларионов, Л.П. Илларионова, А.А. Квитковская, Е.А. Подвигина, С.Д. Резник и др.) понимают целенаправленный служебный и профессиональный рост, «поступательное продвижение вверх по служебной лестнице, достижение популярности, повышение квалификационных возможностей, профессиональных компетенций и размеров вознаграждения, связанных с трудовой деятельностью специалиста» [10; 13; 14]. Все это касается организационного аспекта карьеры. Что касается личностного аспекта, то здесь предполагается рассматривать данное явление с позиции личности человека, раскрывает особенности видения карьеры ее деятелем, его отношением к своему карьерному росту. С этим связаны выражение личностью субъективной оценки успешности и характера протекания своего карьерного продвижения, промежуточных результатов подъема его карьеры, становления и развития устойчивой профессиональной мобильности.

По определению Е.А. Подвигиной, «профессиональная мобильность – это психологическая готовность рабочего, специалиста к решению широкого круга производственных задач, способность оперативно, быстро перестраиваться в зависимости от ситуации» [13, с. 135-139]. Поскольку наиболее действенной реакцией человека на неопределенность и проблемность нестандартной профессиональной ситуации является гибкость поведения специалиста, то профессиональная мобильность чаще проявляется в его способности вовремя перестраиваться на другую стратегию или способ действий в соответствии с условиями трудовой деятельности. При этом показателем гибкости человека является быстротамодификации стратегий в зависимости от изменения и уровня сложности создавшейся проблемной ситуации.

Определяя профессиональную мобильность как главную движущую силу активности личности, Е.А. Могилевкин отмечает, что в поиске собственного смысла в избранной, усваиваемой и уже выполняемой трудовой деятельности и находится содержательная характеристика профессионального самоопределения личности [12, с. 84-85].

Соглашаясь с мнением Н.В. Сидоровой, отметим, что профессиональную мобильность «следует рассматривать на уровне личностных качеств (адаптивность,

коммуникабельность, самостоятельность, приспособляемость, целеустремленность, ценностные ориентации и установки, социальная память, критическое мышление, способность к самопознанию, саморазвитию, самообразованию, социальная подвижность), на уровне характеристик деятельности (рефлексивность, креативность, проективность, прогнозирования, целеполагания, гибкость, пластичность), на уровне процессов преобразования собственной личности, деятельности, окружающей среды» [15, с. 18]. То есть, в субъективном аспекте мобильность зависит от индивидуальных характеристик человека как потребности, интересы, ценностные ориентации, моральные качества и другие мотивационные факторы. Очевидно, что здесь работает классическая психологическая схема, определяется следующими основными элементами: потребности – интересы – мотивы.

Таким образом, профессиональная мобильность рассматривается большинством ученых (Л. Горюнова [4], Б.М. Игошев [9], С.Д. Резник [13]) как изменение роли или трудовой позиции специалиста, обусловленная изменением места работы или профессии. При таком подходе в понятии «профессиональная мобильность» различают объективный, субъективный и характерологический аспекты.

Объективный аспект охватывает научно-технические и социально-экономические предпосылки, а также сам процесс смены профессии. Современный уровень развития экономики так высок, что в любой профессии приходится постоянно учиться, традиционные сферы деятельности претерпевают значительные изменения, информация и знания постоянно обновляются. Еще одной из причин смены профессии становится осознание того, что специальность совершенно не соответствует интересам человека. Ведь обычно она выбирается еще в достаточно юном возрасте и не редко под воздействием родителей, а со временем приходит осознание ошибочности выбора и желание изменить его. Все это приводит к тому, что люди вынуждены пере-квалифицироваться, начинать профессиональный путь сначала в совершенно другой области.

Субъективный аспект раскрывает процесс изменения интересов работников и акт принятия решения о смене места работы или профессии, зависит от таких индивидуальных характеристик людей, как потребности, ценностные ориентации, моральные качества и другие определяющие мотивы. Нередко человек решает (С.В. Баранова, Л.И. Бирюкова, Н.П. Губарева), что в выбранной им сфере невозможно достичь желаемого уровня доходов, что и приводит к решению кардинально изменить жизнь. На смену профессии человека могут толкнуть и новые ценности, приоритеты [5]. Возможно, ему хочется иметь больше времени на общение с семьей или хобби становится более интересным и важным по сравнению с основной работой, постепенно превращаясь из увлечения в смысл всей профессиональной деятельности. Не на последнем месте стоит и невозможность найти работу по специальности после уволь-

нения или сокращения. После нескольких безуспешных попыток устроиться на работу, человек принимает решение, в лучшем случае, о смене профессии.

С *характерологической точки зрения* важна склонность человека к изменению предметной деятельности, что дает основания рассматривать профессиональную мобильность как относительно устойчивое свойство личности, как подготовленность или склонность к изменению направления профессиональной деятельности. Очень часто можно столкнуться с тем, что людям, потратившим годы на обучение, получение определенной специализации вскоре начинает надоедать деятельность, которой они вынуждены заниматься только потому, что другого выбора они не успели сделать. Кто-то выбирает себе новое занятие, потому что на текущем месте работы нет возможностей для последующего раз-

вития и реализации профессиональных амбиций, нет простора для самореализации, и карьера зашла в тупик. Некоторым приходится в течение обучения не раз задумываться над тем, а правильный ли они сделали в свое время выбор, а не лучше ли им было вовремя остановиться и начать изучать то, что действительно может пригодиться в нашей жизни. Всегда и во все времена хотелось заниматься деятельностью, которая могла бы приносить удовольствие и значимый доход. К счастью сейчас появляется все больше возможности переквалифицироваться, совершенствовать свои знания, и направить все силы на то, чтобы возобновлять деятельность и тратить время на ее совершенствование. Рынок труда предлагает массу возможностей всем желающим получить то или иное дополнительное образование на базе первого высшего образования.

Библиографический список

1. *Авдеева Т.К., Авдеев Ф.С.* Национальные и духовные традиции как основа развития системы высшего педагогического образования // В сб.: Личностное и профессиональное развитие будущего специалиста. Материалы XII Международной научно-практической конференции Internet-конференции. Министерство образования и науки РФ, ТГУ им. Г.Р. Державина. 2016. С. 218-222.
2. *Бекоева М.И.* Самообразование как основа совершенствования учебно-познавательной деятельности студентов // Школа будущего. 2016. №1. С. 36-43.
3. *Бекоева М.И.* Формирование лидерских качеств у старшеклассников как педагогическая проблема // Проблемы современного педагогического образования. 2017. №55-4. С. 77-83.
4. *Горюнова Л.В.* Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования в России: дис... доктора пед. наук: 13.00.08. Ростов-н/Д. 2006. 337 с.
5. *Губарева Л.И., Баранова С.В., Бирюкова Н.П.* Профессиональные навыки и профессиональные умения в системе подготовки кадров СПО: основные подходы и определения // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2017. № 1 (74). С. 145-148.
6. *Губарева Л.И., Сенькина Т.А., Тихонович М.И.* Методология проектирования образовательных программ в соответствии со стандартами // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2016. № 3 (72). С. 284-290.
7. *Ефимова И.Н., Маковейчук А.В.* Роль механизма ранжирования как инструмента повышения конкурентоспособности ведущего исследовательского университета в глобальном образовательном пространстве // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшей школы. 2014. №3. С. 43-47.
8. *Кердяшева О.В.* Готовность к профессиональной мобильности как основа профессионального образования в вузе на современном этапе // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2010. № 4 (48). С. 20-23.
9. *Игошев Б.М.* Организационно-педагогическая система подготовки профессионально мобильных специалистов в педагогическом университете: монография. М.: ВЛАДОС, 2008. 201 с.
10. *Квитковская А.А., Илларионов С.В., Илларионова Л.П.* Профессиональная подготовка педагога в условиях непрерывного педагогического образования // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2016. №1 (70). С. 176-179.
11. *Маркова Т.И.* Факторы карьерной мобильности в современной России: социологический анализ: автореф. дис. ... канд. соц. наук. М. 2008. 21 с.
12. *Могилевкин Е.А.* Карьерный рост: диагностика, технологи, тренинг. Монография. – СПб.: Речь, 2007. – 336 с.
13. *Подвикина Е.А.* Инновационная мобильность как фактор конкурентоспособности образовательного учреждения высшего профессионального образования // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2013. № 2. С. 135-139.
14. *Резник С.Д.* Управление личной карьерой: учеб. пособие. М.: Логос, 2005. 288 с.
15. *Сидорова Н.В.* Роль инновационного развития высшей школы в профессиональной мобильности молодежи: автореф. дис. ... канд. соц. наук. Иркутск. 2008. 22 с.

References

1. *Avdeeva T.K., Avdeev F.S.* National and spiritual traditions as a basis for the development of the system of higher pedagogical education // In: Personal and Professional Development of the Future Specialist. Materials of the XII International Scientific and Practical Conference Internet-conference. Ministry of Education and Science of the Russian Federation, TSU them. G.R. Derzhavin. 2016. Pp. 218-222.
2. *Bekoyeva M.I.* Self-education as a basis for improving the educational and cognitive activity of students // School of the Future. 2016. №1. Pp. 36-43.
3. *Bekoyeva M.I.* Formation of leadership qualities in high school students as a pedagogical problem // Problems of Modern

Pedagogical Education. 2017. №55-4. Pp. 77-83.

4. *Goryunova L.V.* Professional mobility of a specialist as a problem of developing education in Russia: dis ... Dr. ped. Sciences: 13.00.08. Rostov-n / D. 2006. 337 p.

5. *Gubareva L.I., Baranova S.V., Biryukova N.P.* Professional skills and professional skills in the system of training of personnel: basic approaches and definitions // *Uchenye zapiski Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences.* 2017. No. 1 (74). Pp. 145-148.

6. *Gubareva L.I., Senkina T.A., Tikhonovich M.I.* Methodology of designing educational programs in accordance with the standards // *Uchenye zapiski Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences.* 2016. No. 3 (72). Pp. 284-290.

7. *Efimova I.N., Makoveychuk A.V.* The role of the ranking mechanism as a tool for increasing the competitiveness of the leading research university in the global educational space // *Bulletin of Voronezh State University. Series: The problems of higher education.* 2014. №3. Pp. 43-47.

8. *Kardiyasheva O.V.* Readiness for Professional Mobility as the Basis of Vocational Education in the University at the Present Stage // *Izvestia Volgograd State Pedagogical University.* 2010. № 4 (48). Pp. 20-23.

9. *Igoshev B.M.* Organizational and pedagogical system of training professionally mobile specialists in the Pedagogical University: monograph. M.: VLADOS, 2008. 201

10. *Kvitkovskaya A.A., Illarionov S.V., Illarionova L.P.* Professional training of the teacher in the conditions of continuous pedagogical education // *Uchenye zapiski Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences.* 2016. № 1 (70). Pp. 176-179.

11. *Markova T.I.* Factors of career mobility in modern Russia: the sociological analysis: the author's abstract. dis. ... cand. soc. sciences. M. 2008. 21 p.

12. *Mogilevkin E.A.* Career growth: diagnostics, technology, training. Monograph. - SPb.: Rech', 2007.-336 p.

13. *Podvigina E.A.* Innovative mobility as a factor of competitiveness of an educational institution of higher professional education // *Bulletin of Voronezh State University. Series: Problems of Higher Education.* 2013. № 2. Pp. 135-139.

14. *Reznik S.D.* Managing your personal career: manual. Moscow: Logos, 2005. 288 p.

15. *Sidorova N.V.* The role of innovative development of higher education in the professional mobility of young people: author's abstract. dis. ... cand. soc. sciences. Irkutsk. 2008. 22 p.

УДК 378.126:378.22

UDC 378.126:378.22

БУРКО Н.В.

кандидат филологических наук, доцент, кафедра гуманитарных дисциплин, Орловский государственный аграрный университет имени Н.В. Парахина
E-mail: nbourko@mail.ru

ОРЕХОВА М.В.

кандидат филологических наук, доцент, кафедра гуманитарных дисциплин, Орловский государственный аграрный университет имени Н.В. Парахина
E-mail: m.v.orehova@gmail.com

ШИТАКОВА Н.И.

кандидат филологических наук, доцент, кафедра гуманитарных дисциплин, Орловский государственный аграрный университет имени Н.В. Парахина
E-mail: tasha_shitakova@mail.ru

АХИНЬКО Н.Н.

педагог-психолог, Орловский государственный аграрный университет имени Н.В. Парахина
E-mail: natasha_ahinko@mail.ru

BURKO N.V.

Candidate of Philological Sciences, associate professor, Department of Humanitarian subjects, Orel State Agrarian University named after N.V. Parakhin
E-mail: nbourko@mail.ru

OREKHOVA M.V.

Candidate of Philological Sciences, associate professor, Department of Humanitarian subjects, Orel State Agrarian University named after N.V. Parakhin
E-mail: m.v.orehova@gmail.com

SHITAKOVA N.I.

Candidate of Philological Sciences, associate professor, Department of Humanitarian subjects, Orel State Agrarian University named after N.V. Parakhin

AKHINKO N.N.

Educator- psychologist, Department of Humanitarian subjects, Orel State Agrarian University named after N.V. Parakhin
E-mail: natasha_ahinko@mail.ru

К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ КАДРОВ ВЫСШЕЙ КВАЛИФИКАЦИИ

TO THE QUESTION OF THE PSYCHO-PEDAGOGICAL TRAINING OF HIGH QUALIFICATION STAFF

В статье приводится анализ результатов исследования проблемы формирования универсальных и общепрофессиональных компетенций при подготовке кадров высшей квалификации средствами дисциплин «Педагогика и психология высшей школы», «Основы педагогического мастерства»; говорится о потенциале дисциплин психолого-педагогической направленности для выполнения социального заказа по подготовке кадров высшей квалификации, способных качественно осуществлять педагогическую деятельность.

Ключевые слова: аспирантура, кадры высшей квалификации, универсальные и общепрофессиональные компетенции, психолого-педагогическая подготовка.

The article undertakes analysis of the research results of the formation of universal and general professional competences problems in the training of the high qualification staff by means of the disciplines «Pedagogics and psychology of higher education», «Basics of pedagogical skills». The article tells about potential of disciplines of psycho-pedagogical orientation for the performance of social order for the high qualification staff preparation capable of carrying out teaching activities qualitatively.

Keywords: post-graduate courses, the highest qualified personnel, high qualification staff, universal and general professional competences, psycho-pedagogical training.

В настоящее время процесс подготовки кадров высшей квалификации включён в систему высшего образования как самостоятельный уровень [1], при этом Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО) для данного уровня предусматривают подготовку научно-педагогических кадров с присвоением квалификации «Исследователь. Преподаватель-исследователь».

Во ФГОС ВО уровня подготовки кадров высшей квалификации в пункте 4.3. определены виды профессиональной деятельности, к которым готовятся выпускники, освоившие программу аспирантуры. Среди различных видов деятельности, определяемых спецификой направления подготовки, во всех ФГОС ВО в

качестве обязательной присутствует педагогическая компонента: «преподавательская деятельность по образовательным программам высшего образования» [2].

Вопрос о необходимости педагогического образования аспирантов поднимался в разные периоды подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации различными учёными (Е.С. Джевицкая, Е.Н. Золотухина, Н.М. Колычев, С.Н. Макарова, С.Д. Резник, Н. Розов, Д.В. Устинова и др.) [3, 4, 6, 7], он остаётся актуальным и сегодня, особенно для непедагогических вузов (аграрных, технических, экономических и др.). В этих вузах дают прекрасную специальную подготовку, но в них не учат учить. Общеизвестно, что преподавание любой дисциплины – это «настоящее и

тонкое искусство, сложнейшая сфера человеческой деятельности, где даже отличное владение содержанием предмета и личные достижения в творческих исследованиях сами по себе ещё не гарантируют успеха» [7]. Чтобы успешно учить других, самому преподавателю необходимо иметь чёткое представление об организации образовательного процесса, понимать его структуру и цели, владеть разнообразными дидактическими приёмами организации учебных занятий, располагать знаниями о педагогических методах и технологиях, знать психологические особенности обучающихся и т.д. Иначе говоря, уровень подготовки и мастерства преподавателя определяет качество образовательного процесса и, как следствие, качество подготовки выпускника высшей школы.

Обновление педагогических коллективов отраслевых вузов идёт, как правило, за счёт молодых специалистов, окончивших этот вуз и завершивших обучение в аспирантуре. Многие из этих аспирантов ранее вообще не изучали предметы психолого-педагогического цикла, поэтому именно на аспирантуру ложится нагрузка по подготовке обучающихся не только к исследовательской деятельности по избранному направлению, но и к педагогической работе в системе высшего образования, формированию соответствующих компетенций.

Эта задача реализуется в Орловском государственном аграрном университете за счёт включения в учебные планы аспирантуры таких дисциплин, как «Педагогика и психология высшей школы» и «Основы педагогического мастерства». Эти дисциплины позволяют сформировать представление о целостности профессиональной деятельности преподавателя вуза, помогают осознать себя в роли преподавателя и педагога-воспитателя, оценить уровень своих организаторских и коммуникативных способностей. Причём при изучении «Педагогики и психологии высшей школы» акцент делается на освоении обучающимися теоретического материала, а на занятиях по «Основам педагогического мастерства» – на прикладном аспекте образовательной деятельности [5]. В процессе обучения активно используются как традиционные, так и инновационные методы, направленные на формирование необходимых преподавателю компетенций и способствующие их развитию и совершенствованию. Таким образом, дисциплины дополняют друг друга, раскрывая разные стороны педагогической работы и устраняя пробелы, существующие в психолого-педагогических знаниях обучающихся.

Изучение дисциплин «Педагогика и психология высшей школы» и «Основы педагогического мастерства» ориентировано на формирование у аспирантов в первую очередь такой общепрофессиональной компетенции, предусмотренной ФГОС ВО по всем направлениям подготовки, как «готовность к преподавательской деятельности по образовательным программам высшего образования». Кроме того, на наш взгляд, указанные учебные курсы способствуют развитию целого ряда универсальных и общепрофессиональных компетенций.

С целью подтверждения выдвинутой гипотезы нами была разработана анкета, которая включает в себя группы вопросов, направленные на выявление 1) сферы профессиональной деятельности аспирантов; 2) самооценки сформированности предложенных во ФГОС ВО компетенций; 3) компетенций, в формировании и развитии которых сами обучающиеся испытывают необходимость; 4) компетенций, в формировании и развитии которых может помочь изучение дисциплин «Педагогика и психология высшей школы» и «Основы педагогического мастерства». В опросе приняли участие аспиранты 2 года очной формы обучения направлений подготовки 06.06.01 Биологические науки, 15.06.01 Машиностроение, 19.06.01 Промышленная экология и биотехнологии, 20.06.01 Техносферная безопасность, 35.06.01 Сельское хозяйство, 35.06.04 Технологии, средства механизации и энергетическое оборудование в сельском, лесном и рыбном хозяйстве, 36.06.01 Ветеринария и зоотехния, 38.06.01 Экономика.

Во ФГОС ВО уровня подготовки кадров высшей квалификации разных направлений подготовки некоторые универсальные и общепрофессиональные компетенции при сходной формулировке имеют разный код, например, компетенция «готовность к преподавательской деятельности по образовательным программам высшего образования» во ФГОС ВО по направлению подготовки 35.06.01 Сельское хозяйство имеет код ОПК-5, по направлению подготовки 19.06.01 Промышленная экология и биотехнология – ОПК-7 и т.д. В связи с этим для удобства обработки, анализа и демонстрации полученного в ходе анкетирования материала мы в рамках данной статьи для обозначения компетенций используем условные индексы, представленные в таблице 1 (курсивом выделены компетенции, которые есть не во всех ФГОС ВО).

Результаты проведённого опроса показали, что 38,46% аспирантов работают в сфере образования, а 61,54% трудятся в различных сферах агропромышленного комплекса Орловщины. При этом 92% испытуемых после окончания обучения в аспирантуре планируют реализовать себя в сфере образования.

Количественно-качественный анализ полученных данных показал, что, с точки зрения аспирантов, не все из перечисленных компетенций у них сформированы на момент опроса (рис. 1). 100% респондентов считают, что у них сформирована компетенция D. По результатам самооценки испытуемых, к числу наиболее сформированных компетенций можно отнести компетенции G (так считает 84,62% респондентов), F (76,92% респондентов), E (69,2% респондентов).

На рис. 2 представлены результаты оценки потребности аспирантов в развитии у себя отдельных компетенций. Необходимость в формировании и развитии общепрофессиональной компетенции I испытывает более половины опрошенных (53,8%), 38,46% испытуемых хотели бы развивать у себя общепрофессиональную компетенцию G, такое же количество опрошенных испытывает необходимость в формировании компе-

Таблица 1.

Условные индексы для обозначения компетенций, формируемых у аспирантов в рамках изучения дисциплин «Педагогика и психология высшей школы», «Основы педагогического мастерства».

Условный индекс	Компетенции
универсальные компетенции	
A	способность к критическому анализу и оценке современных научных достижений, генерированию новых идей при решении исследовательских и практических задач, в том числе в междисциплинарных областях
B	готовность участвовать в работе российских и международных исследовательских коллективов по решению научных и научно-образовательных задач
C	готовность использовать современные методы и технологии научной коммуникации на государственном и иностранном языках
D	способность планировать и решать задачи собственного профессионального и личностного развития
E	способность следовать этическим нормам в профессиональной деятельности
общепрофессиональные компетенции	
F	готовность докладывать и аргументированно защищать результаты выполненной научной работы
G	способность и готовность к использованию образовательных технологий, методов и средств обучения для достижения планируемых результатов обучения
H	способность и готовность к разработке комплексного методического обеспечения основных профессиональных и дополнительных профессиональных образовательных программ и (или) их структурных элементов
I	готовность к преподавательской деятельности по образовательным программам высшего образования

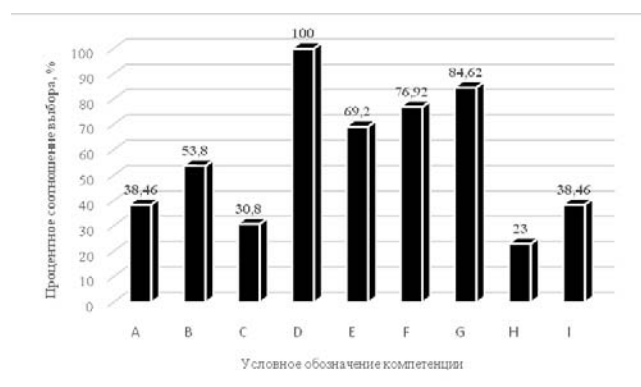


Рис. 1. Результат количественного анализа самооценки сформированности у аспирантов предложенных компетенций.

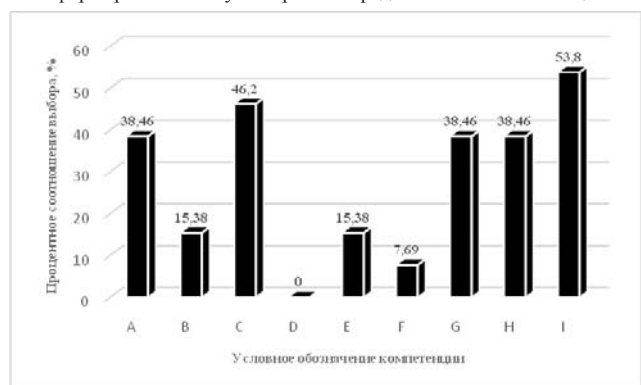


Рис. 2. Результат количественного анализа самооценки потребности аспирантов в развитии предложенных компетенций.

тенции H. Кроме формирования и развития общепрофессиональных компетенций, многие обучающиеся испытывают также потребность в развитии универсальных компетенций. Например, для 46,2% респондентов важно развивать у себя готовность использовать современные методы и технологии научной коммуникации на государственном и иностранном языках (компетенция C). Владение языком очень важно для преподавателя высшей школы, т.к. его речь – главный инструмент

профессиональной (педагогической) деятельности. Хотелось бы подчеркнуть, что задания, предлагаемые на практических занятиях по дисциплинам «Педагогика и психология высшей школы», «Основы педагогического мастерства» предоставляют обучающимся в аспирантуре возможность совершенствовать умения пользоваться языковыми средствами, варьировать их выбор в соответствии с ситуациями общения, формировать способности эффективного речевого поведения и языковой рефлексии. Анализ результатов исследования показал также, что 92% опрошенных хотели бы сформировать у себя те компетенции, которых, по их мнению, у них нет, а 8 % – предпочли бы совершенствовать уже сформированные компетенции.

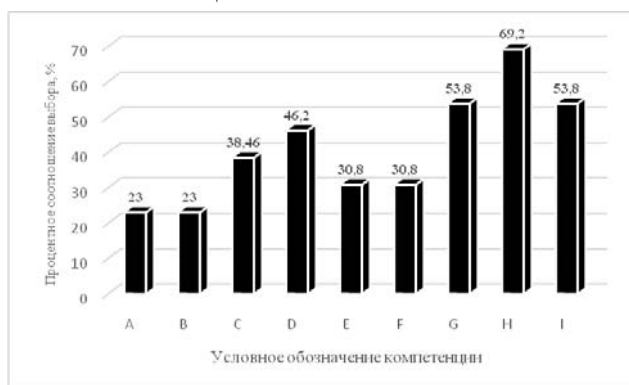


Рис. 3. Результаты количественного анализа выбора аспирантами компетенций, формированию которых способствуют дисциплины «Педагогика и психология высшей школы», «Основы педагогического мастерства».

На рис. 3 представлены итоги анализа данных, которые показывают, в развитии каких компетенций аспирантам, с их точки зрения, помогает изучение дисциплин «Педагогика и психология высшей школы» и «Основы педагогического мастерства». По мнению респондентов, данные учебные дисциплины позволяют сформировать все перечисленные компетенции. Стоит отметить, что аспиранты совершенно естественно ожи-

дают от изучения указанных дисциплин формирования и развития в первую очередь общепрофессиональных компетенций, напрямую связанных с педагогической деятельностью. Причём 69,2% испытуемых полагают, что эти дисциплины будут способствовать развитию компетенции Н, а 53,8% считают возможным развитие компетенции Г. Следует обратить внимание, что эти компетенции встречаются не во всех ФГОС ВО уровня подготовки кадров высшей квалификации. Они, например, отмечены во ФГОС ВО по направлениям подготовки 15.06.01 Машиностроение, 19.06.01 Промышленная экология и биотехнологии, а во ФГОС ВО по другим направлениям подготовки, с которыми мы работаем, их нет. Полагаем, что данные компетенции следовало бы включить в число обязательных общепрофессиональных компетенций по всем направлениям подготовки кадров высшей квалификации. Наше мнение разделяют и сами обучающиеся: с их точки зрения, формирование и

развитие рассмотренных компетенций средствами дисциплин психолого-педагогической направленности создаёт основу для квалифицированной педагогической деятельности. Кроме того, участники опроса подчёркивают важность формирования этих компетенций с целью устранения пробелов в психолого-педагогической подготовке, для расширения кругозора, повышения уровня общих фоновых знаний, необходимых как в профессиональном, так и межличностном общении.

Таким образом, в процессе изучения дисциплин «Педагогика и психология высшей школы», «Основы педагогического мастерства» происходит не только выполнение социального заказа по подготовке кадров высшей квалификации, способных качественно осуществлять педагогическую деятельность, но и удовлетворение индивидуальных потребностей обучающихся в саморазвитии и самосовершенствовании.

Библиографический список

1. Федеральный закон N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [принят 29.12.2012; ред. от 29.07.2017]. [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 09.09.2017).
2. ФГОС ВО уровня подготовки кадров высшей квалификации по направлениям подготовки 06.06.01 Биологические науки, 15.06.01 Машиностроение, 19.06.01 Промышленная экология и биотехнологии, 20.06.01 Техносферная безопасность, 35.06.01 Сельское хозяйство, 35.06.04 Технологии, средства механизации и энергетическое оборудование в сельском, лесном и рыбном хозяйстве, 36.06.01 Ветеринария и зоотехния, 38.06.01 Экономика. [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/95/91/7/173> (дата обращения: 30.08.2017).
3. Золотухина Е.М. Формирование готовности к педагогической деятельности в вузе у аспирантов в системе дополнительного образования по направлению «преподаватель высшей школы»: Автореф. дис. ... канд. педагог. наук. Шуя, 2011. [Электронный ресурс]. URL: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-08/dissertaciya-formirovanie-gotovnosti-k-pedagogicheskoy-deyatelnosti-v-vuze-u-aspirantov-v-sisteme-dopolnitelnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 20.09.2017).
4. Колычев Н.М. Аспирантам нужна педагогическая подготовка// Омский научный вестник. 2013. № 3 (119). С. 166-169.
5. Орехова М.В. Из опыта преподавания дисциплины «Основы педагогического мастерства» в аспирантуре// Инновации в образовании. Материалы VII Международной научно-практической конференции: сборник. Орёл: Изд-во ФГБОУ ВПО Орёл ГАУ, 2015. С. 279-283.
6. Резник Д.С., Джевицкая Е.С. О повышении роли и механизмах подготовки научно-педагогических кадров в высшем учебном заведении // Гуманитарные научные исследования. 2014. № 12. Ч. 1 [Электронный ресурс]. URL: <http://human.snauka.ru/2014/12/8702> (дата обращения: 15.10.2017).
7. Розов Н. Педагогическое образование аспирантов// газета «Поиск». 2010. № 22 [Электронный ресурс]. URL: <http://izlov.ru/docs/100/index-16668.html> (дата обращения: 09.10.2017).

References

1. Federal law N 273-FL "About education in Russian Federation"[adopted 29.12.2012; ed from 29.07.2017]. [Electronic resource]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (date of access 09.09.2017).
2. FSEE HE of the level of training of personnel of the highest qualification on training program 06.06.01 Biological Sciences, 15.06.01 Mechanical Engineering, 19.06.01 Industrial Ecology and Biotechnology; 20.06.01 Technosphere safety, 35.06.01 Agriculture, 35.06.04 Technology, Means of Mechanization and Power Equipment in Agriculture, Forestry and Fisheries, 36.06.01 Veterinary Medicine and Animal Science, 38.06.01 Economy. [Electronic resource] URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/95/91/7/173> (date of access: 30.08.2017).
3. Zolotukhina E.M. Formation of readiness for pedagogical activities at the University in graduate students in the additional education system "teacher of higher school": abstract. dis. kand. ped. sciences. Shuya, 2011. [Electronic resource] URL: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-08/dissertaciya-formirovanie-gotovnosti-k-pedagogicheskoy-deyatelnosti-v-vuze-u-aspirantov-v-sisteme-dopolnitelnogo-obrazovaniya> (date of access: 20.09.2017).
4. Kolychhev N.M. Graduate students need teacher training// Omsk scientific Bulletin. 2013. № 3 (119). Pp. 166-169.
5. Orekhova M.V. From the experience of teaching the course "Basics of pedagogical skills" at the graduate courses// Innovations in education. Materials of VII International scientific-practical conference: the collection. Orel: Publishing house FSBEI HPE Orel State Agrarian University, 2015. Pp. 279-283.
6. Reznik D.S., Dzhevitskaya E.S. Mainstreaming the role and mechanisms of training of scientific and pedagogical personnel in higher educational institution // Humanitarian scientific researches. 2014. No. 12. Part 1 [Electronic resource]. URL: <http://human.snauka.ru/2014/12/8702> (date of access: 15.10.2017).
7. Rozov N. Pedagogical education of graduate students// the newspaper "Poisk". 2010. No. 22 [Electronic resource]. URL: <http://izlov.ru/docs/100/index-16668.html> (date of access: 09.10.2017).

УДК 615.851:[614.253:616-52

UDC 615.851:[614.253:616-52

ГЕДУЛЯНОВ М.Т.

студент 4 курса ФГБОУ ВО «Московский государственный медико-стоматологический университет им. А.И. Евдокимова» Министерства здравоохранения Российской Федерации
E-mail: lambrador2@gmail.com

GEDULYANOV M.T.

4rd 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

МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ВРАЧА

INTERCULTURAL INTERACTION OF THE DOCTOR

В статье анализируется подготовка специалиста медика в вузе, общепрофессиональные компетенции, которые формируются при условиях высокого уровня коммуникативной готовности выпускника.

Выявление проблемы межнационального общения врача и пациента и подготовка предложений по общению с пациентами разных национальностей 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: коммуникации врача для решения задач в профессиональной деятельности, компетенции, модели взаимодействия врача и пациента, особенности общения врача в стационаре.

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 identification of the problem of interethnic communication between the doctor and of the patient and the preparation of proposals for communication with patients of different nationalities make it possible to deeper comprehend the theoretical and methodological foundations for the education of students in the university, adjust the ongoing educational process with the aim of improving it, improving the quality of education and training specialists.

Keywords: communication dentist to solve problems in professional activity, competence, models of interaction between the doctor and the patient, the features of the doctor's communication in the hospital.

Многонациональность и многоконфессиональность России закреплены конституционно. После распада СССР во многих районах центральной части страны появилось большое количество мигрантов из бывших союзных республик. Так, в Москве организуются школы, где русский язык изучается как неродной. В российские больницы обращаются пациенты различных национальностей; врачу приходится общаться с больными, принадлежащими к разным культурам, этносам и религиям. В настоящее время проблема межкультурного общения врача и пациента является весьма актуальной [1, с. 94-97]. Одним из важных барьеров, который приходится преодолевать при общении людей разных национальностей, является лингвистический, или языковой, барьер.

Для обеспечения эффективности общения между представителями разных культур недостаточно преодоления языкового барьера. Для этого нужно преодолеть культурный барьер, поскольку другой язык отражает другой мир и другую культуру [2, с. 169-175]. При межкультурном взаимодействии врача и пациента, относящихся к разным национальностям, необходимо учитывать особенности национального характера, специфику эмоционального склада, национально-специфические особенности мышления, менталитета. Целью нашей

статьи является выявление проблемы межнационального общения врача и пациента и подготовка предложений по общению с пациентами разных национальностей [3, с. 194-199].

Любая работа с людьми 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 [4, с. 158-163]. 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.

Врачи на протяжении длительного времени находятся в непосредственном контакте с пациентом, поэтому может оказывать как положительное, так и отрицательное влияние на пациента [5, с. 86-91]. Задача медперсонала – максимально избегать ненужных негативных психологических воздействий, способствовать созданию психологического климата, благоприятно влияющего на процесс выздоровления [6, с. 205-210].

Предпосылки взаимодействия больного и медработника формируются в зависимости от ряда факторов, обуславливающих ожидания больного:

- предварительной информации о медработнике;
- репутации медицинского учреждения;
- «дороги» в медицинское учреждение.

Для эффективного и бесконфликтного взаимодействия с пациентами необходимо наличие такого психологического параметра как коммуникативная компетентность [7, с. 249-253].

Коммуникативная компетентность – способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с людьми, которая подразумевает достижение взаимопонимания между партнерами по общению, осознание ситуации и предмета общения [8, с. 118-127]. Она рассматривается также как система внутренних ресурсов, направленная на построение эффективной коммуникации в ситуации межличностного взаимодействия. Некомпетентность в общении способна нарушить диагностический и лечебный процесс.

Характеристики врача, предрасполагающие к успешному общению с пациентом:

- эмпатия;
- акцептация (безусловное принятие больного);
- аутентичность или самоконгруэнтность (естественность поведения, согласованность чувств и их выражения, искренность).

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 – чувствовать) – это способность чувствовать эмоциональное состояние другого человека, точно воспринимать смысловые оттенки его внутреннего мира, способность взглянуть на обстоятельства глазами собеседника [9, с. 32-36]. Эмпатия не предполагает обязательного активного вмешательства с целью оказания действенной помощи другому. Она подразумевает лишь вхождение в личный мир другого, деликатное пребывание в нем без его оценивания. Эмпатию следует отличать от эмоциональной идентификации (уподобления, идентификации себя с другим, с его эмоциональным состоянием) и от сочувствия (переживания по поводу чувств другого). Если возникает состояние идентификации с эмоциональным состоянием пациента, то врач теряет способность профессионально работать и ему требуется психологическая помощь [10, с. 41-44].

Процесс общения с больным начинается с выбора дистанции взаимодействия, она должна быть такой, чтобы пациент чувствовал себя комфортно и безопасно [11, с. 46-49]. 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 [12, с. 137-140].

Модели взаимодействия врача и пациента.

Руководство – авторитарная модель, при пассивной роли больного в лечебном процессе, когда врач исходит исключительно из своих профессиональных знаний, представлений о необходимости лечебных мероприятий.

Партнерство – сотрудничество в вопросах лечения, разделение ответственности за результаты обследования и лечения между врачом и пациентом.

Контрактная – сотрудничество на основе взаимных обязательств, обозначенных задач, ожидаемых результатов. Применяется в условиях платной медицины.

В общении врача и пациента, в процессе установления с ним отношений И. Харди выделяет три этапа, характерных для стационарного лечения:

1. Ориентация – больной и врач знакомятся друг с другом;
2. Развернутый этап – может иметь место сотрудничество друг с другом;
3. Завершающий этап – этап выписки, связан с утратой чувства защищенности у больного.

Общение врача с пациентами разных возрастных групп, пациентами в стационаре

Основными условиями эффективности профессионального общения врача являются: демонстрация доброжелательности, такта, внимания, интереса, профессиональной компетентности.

Необходимо знать особенности психологического отражения своего состояния пациентами разного возраста и осуществлять соответственно по отношению к ним деонтологическую тактику общения [13, с. 337-340].

Для детей дошкольного возраста характерно:

- отсутствие осознания болезни в целом;
- неумение формулировать жалобы;
- сильные эмоциональные реакции на отдельные симптомы болезни;
- восприятие лечебных и диагностических процедур как устрашающих мероприятий;
- усиление дефектов характера, воспитания ребенка в период болезни;
- чувство страха, тоски, одиночества в стенах лечебного учреждения, вдали от родителей.

Деонтологическая тактика – эмоциональное теплое отношение, отвлечение от болезни, организация нешумных игр, чтение, проведение процедур с уговорами, профессиональное обращение с родственниками больного ребенка [14, с. 11-21].

Для подростков характерно:

- преобладание психологической доминанты возраста – «притязание на взрослость»;
- бравада как форма самозащиты при внутренней психологической ранимости;
- пренебрежительное отношение к болезни, факторам риска.

Деонтологическая тактика – общение с учетом возрастных психологических особенностей, опоры на самостоятельность, взрослость подростка.

При работе с пациентами работоспособного возраста.

Необходимо, прежде всего, познать личность пациента и ее индивидуальность. [15, Орел, 2009]. Выяснить отношение к болезни, медперсоналу, позицию на взаимодействие пациента с медперсоналом.

Деонтологическая тактика – ориентация на трудовую и социальную реабилитацию, выбор тактики общения проводить в зависимости от ВКБ, проведение коррекции неадекватных установок, психотерапию тревожно-мнительных пациентов.

Для пациентов пожилого и старческого возраста характерно:

- психологическая доминанта возраста – «уходящая жизнь», «приближение смерти»;
- чувства тоски, одиночества, нарастающая беспомощность;
- возрастные изменения: снижение слуха, зрения, памяти, сужение интересов, повышенная обидчивость, ранимость, снижение возможности самообслуживания;
- интерпретация болезни только через возраст, отсутствие мотивации к лечению и выздоровлению.

Деонтологическая тактика – поддержание у пациента ощущения собственной значимости; подчеркнуто уважительное, тактическое, деликатное отношение, без фамильярности, приказного тона, нравочений; ориентация на двигательную активность; мотивация на выздоровление [16, с.3219-3223].

Особенности общения с пациентом в стационаре

Заболевание, госпитализация выбивают человека из жизненной колеи, при этом он может чувствовать себя обиженным судьбой, несчастным. Его тревожат болезнь, возможные осложнения, прогноз, вынужденная необходимость оставить работу, расставание с домом, незнакомое или малознакомое окружение, от которого он к тому же становится зависим [17, с. 21-29]. При тяжелом состоянии, в случаях развития параличей, сильных болей, назначении строгого постельного режима зависимость может быть абсолютной.

Распорядок жизни пациента в стационаре определяют медицинские работники, сама жизнь пациента в стационаре оказывается в зависимости от их знаний, умений, ответственности, их доброты. При этом для пациента особенно значимы отношения, которые складываются у него со средними медицинскими работниками, прежде всего, с медсестрами, которые общаются с пациентами постоянно.

Взаимоотношения с пациентами следует строить в зависимости от возраста, профессии, общего культурного уровня, характера, настроения, тяжести и особенностей заболевания [18, с.106-108]. Все мероприятия по лечению пациентов и уходу за ними следует выполнять спокойно, точно, аккуратно, стараясь не раздражать их, не причиняя им боли, ни в коем случае не унижая их

человеческого достоинства. Надо учитывать обычно свойственное пациентам чувство неловкости, досады в связи со своей беспомощностью и зависимостью.

Врач должен знать, какой диагноз поставлен пациенту, почему врачом назначены те или иные лекарства, процедуры, лабораторные исследования. Однако в беседе с пациентом надо проявлять осторожность, беседа должна носить успокаивающий характер. Ни в коем случае нельзя ему говорить то, что может его огорчить и напугать [19, с. 282-284]. Недопустимо в процессе общения с ним говорить, что он сегодня плохо выглядит, что у него «ввалились глаза», плохие анализы.

Необходимо помнить, что при многих заболеваниях у пациентов возникают те или иные особенности психической деятельности. Так, при атеросклерозе сосудов головного мозга возможны значительное снижение памяти, рассеянность, слабодушие, слезливость, обидчивость, эгоцентризм [20, с. 48-53]. Пациенты с патологией сердца часто испытывают чувство страха за свою жизнь, бывают настороженны, повышено эмоциональны. При болезнях печени, желчного пузыря нередко отмечаются раздражительность, язвительность, озлобленность. При острых инфекционных заболеваниях, подбололочном кровоизлиянии возможны эйфория, недооценка тяжести своего состояния. При высоком внутреннем давлении пациент обычно вял, малоподвижен, пассивен, апатичен, на вопросы отвечает с промедлением, лаконично, как бы нехотя, часто пребывает в какой-нибудь фиксированной позе [21, с. 116-120]. Определенные особенности психического состояния и поведенческих реакций свойственны многим эндокринологическим, онкологическим и другим болезням, различным формам эндогенной интоксикации, отравлений.

В общении с родственниками пациентов необходимо быть тактичным, вежливым, делать все возможное, чтобы успокоить их, убедить в том, что пациенту делается все необходимое. Вместе с тем необходима достаточная твердость для того, чтобы не допустить нарушения родственниками установленного в стационаре режима.

Подлинная культура общения необходима и в самом коллективе медработников. Доброжелательность в отношениях с коллегами и взаимопомощь обязательны для создания оптимального психологического климата в лечебном учреждении, для оказания полноценной медицинской помощи. При этом весьма существенное значение имеют дисциплинированность членов коллектива, соблюдение ими субординации.

Общение в сложных конфликтных ситуациях

Считается, что сложные межличностные, конфликтные ситуации, в том числе возникающие между врачами и пациентами, в первую очередь обусловлены затруднениями в общении. Человеческое общение способно стать источником проблем, неудач, волнений, стеной, разделяющей людей. То, какими будут взаимоотношения людей, зависит от их психологической грамотности.

Столкновение интересов (потребностей) является

истокom конфликтов, однако факторы, которые провоцируют конфликт, крайне разнообразны. К ним могут быть отнесены характерологические особенности человека: пониженная самокритичность, предубеждение и зависть, корыстолюбие, эгоизм, желание подчинить других себе; его настроение, самочувствие, интеллект, знание и незнание психологии человека, психологии общения и т.д.

В итоге все, что составляет межличностную ситуацию общения, может выступать в роли конфликтного фактора, барьера в общении, создать сложную психологическую ситуацию.

Вероятность наступления конфликтов повышается при:

- несовместимости характеров и психологических типов;
- наличии темперамента холерика;
- отсутствии трех качеств: способности критически относиться к себе, терпимости к другим и доверия к другим.

Нередко причиной конфликта является неправильное поведение участников общения. В конфликтной ситуации нельзя:

- критически оценивать партнера;
- приписывать ему плохие намерения;
- демонстрировать знаки превосходства;
- обвинять и приписывать ответственность за конфликт только партнеру;
- игнорировать его интересы;
- видеть все только со своей позиции;
- преувеличивать свои заслуги;
- раздражать, кричать, нападать;
- задевать «болевые» точки партнера;
- обрушивать на партнера множество претензий.

Конфликты между врачом и пациентом могут быть разделены на реалистические и нереалистические.

Реалистические (предметные) – вызваны неудовлетворением требований или ожиданий участников общения, несправедливым распределением обязанностей, преимуществ, такие конфликты направлены на достижение конкретных результатов и т.п.

Часто связаны с несовпадением ожиданий пациента и реальностью.

Нереалистические (беспредметные) – имеют целью открытое выражение накопившихся беспредметных эмоций, обид, враждебности, когда сам конфликт является целью. Например, предвзятое отношение к медицинской службе или к отдельному медработнику.

Даниэль Дена выделил три уровня конфликтов; *стычки, столкновения и кризисы.*

Под стычками подразумеваются незначительные конфликты, которые разрешаются или исчезают сами по себе и не влияют на способность отношений удовлетворять потребности участников. Например, пациент после сделанного замечания вновь опоздал на процедуру.

Столкновение. Признаком конфликта этого уровня является продолжительное повторение одних и тех же аргументов по одному и тому же поводу; расширение

круга причин, вызывающих ссоры; уменьшение желания сотрудничества с другим, уменьшение веры в доброе отношение другого человека; раздражение в течение нескольких часов, дней; появление сомнений в правильности своего представления об этих отношениях. Например, ситуация, в которой приходится неоднократно исправлять ошибки коллеги, а на замечания он не реагирует и воспринимает их как результат придирчивости.

Кризис – такой уровень конфликта, который угрожает дальнейшему продолжению отношений. Признаком конфликта этого уровня считается решение окончательно прервать отношения; опасения, что другой разорвет отношения в одностороннем порядке; чувство, что отношения носят нездоровый характер, опасения эмоционального срыва, если они будут продолжаться; опасение физического насилия.

Неумение находить выход из конфликтных ситуаций психологи называют барьером межличностного общения.

Средства общения и использование их в психотерапевтических целях.

Содержательная сторона общения реализуется через способы и средства. Главным средством общения в человеческом обществе является язык, однако параллельно с ним широко используются и неречевые средства общения.

Для практической деятельности врача характерна своя специфика вербального общения.

Эффективным считается простое, ясное, заслуживающее доверия, уместное сообщение, переданное в удачно выбранное время с учетом индивидуальных особенностей пациента. Под простотой понимают краткость, законченность фраз, понятность слов. Критерии ясности предполагают, что после получения сообщения пациент может однозначно ответить на вопрос, касающийся его дальнейших действий (что, как, сколько, где, когда, почему). Критерий «заслуживающий доверия» очень важен для эффективного общения, на доверие к врачу влияют – отношение к нему других медработников, знание медработником обсуждаемого вопроса, соблюдение конфиденциальности. Критерии «уместности сообщения» и «удачный выбор времени» можно объединить в один – «уместность», что предполагает обращения внимания на пациента во время ожидания им врачебного обхода, выполнения манипуляций, процедур и т.п. Учет индивидуальных особенностей пациента во время пребывания в стационаре крайне важен как критерий вербальной адекватности передачи информации. Именно он является мерой простоты, ясности, уместности, доверительности для конкретного пациента. К вербальным навыкам общения следует отнести также умение слушать, что предполагает наличие дисциплины, требует усилий.

Врач в основном контактирует с ослабленными людьми, которым порой трудно общаться с помощью слов, т.е. вербально. Поэтому они должны владеть навыками кодирования и декодирования невербальных

сигналов, имеющих свою специфику при организации общения с пациентом. Кроме того, важно владеть и профессиональным языком тела. Важность языка тела обусловлена тем, пациенты не только испытывают боль или недомогание, но также могут тревожиться по поводу своих шансов на выздоровление, беспокоиться об оставленном доме и домашних и т.д. Одним словом, пациенты нуждаются в психологической поддержке и заботливом к себе отношении.

Применение невербальных средств общения в психотерапевтических целях со стороны медработника предполагает готовность к зрительному контакту, улыбке и другим положительным формам мимики, кивкам при выслушивании сетований пациента, открытые жесты, наклон корпуса в сторону пациента, малую дистанцию и прямую ориентацию, а также активное использование прикосновений, выражающих поддержку (держат за руку, обнимать за плечи, легонько прижимать к себе и т.п.), аккуратный внешний вид, тщательную синхронизацию процесса общения с пациентом и использование ободряющих междометий.

Самый конфронтационный вопрос, касающийся 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. 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.

Влияние врача на самосознание больного

Задачей терапии с точки зрения влияния врача на самосознание больного является улучшение его способности к сознательному целенаправленному управлению психической саморегуляцией, активному противодействию болезни.

Врач, обладающий профессиональными компетенциями, как педагог при общении с пациентом наиболее полно реализует принцип «исцеление через осознание» и то известное многим клиницистам положение, что

больного часто надо не только лечить, но ещё и учить и воспитывать. Учить – означает прибавить человеку знаний, которые избавляют от большого масштаба переживаний, высокого уровня тревоги и чувства страха. Воспитание предусматривает многократное, терпеливое, доброжелательное повторение ряда положений, с помощью которых долгие избавляются от слабостей, ошибок, вредных привычек, от предрассудков, тенденциозности, предубеждений и суеверий.

Роль и значение педагогической психотерапии были отмечены ещё В.М. Бехтеревым. В.Н. Мясищев, его ученики и последователи успешно применяли и применяют этот метод на практике.

Педагогическая психотерапия является естественным продолжением рациональной психотерапии, отвечая полностью современным задачам психоневрологической и соматической клиник. Она стимулирует гибкость и оперативность клинического мышления врачей, обогащает принципы комплексной психотерапии, позволяя в форме индивидуальной или коллективной психотерапии решать самые актуальные вопросы интенсивного лечения и профилактики.

С помощью этого метода, который может успешно применяться в лечебном учреждении любого профиля, решаются следующие задачи:

- избавление больных от неведения и ошибок суждения;
- коррекция большого масштаба переживаний, высокого уровня тревоги и чувства страха;
- обоснование и внушение оптимистической лечебной перспективы;
- обоснование и внушение оптимистической лечебной перспективы;
- социальное активирование заболевшей личности.

Во время сеансов педагогической психотерапии практикуются взаимное ободрение и поощрение к выздоровлению, использование так называемого «психотерапевтического зеркала», анонимное обсуждение рисунка поведения переживаний больных, соучастие, сопереживание и доброжелательное стимулирование.

Соблюдая вышерассмотренные условия общения врача с пациентами разных возрастных групп, пациентами в стационаре можно говорить о готовности врача, на примере специалиста в области стоматологии к коммуникациям, направленных на формирование общепрофессиональных компетенций в условиях введения федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования.

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. Гедулянов М.Т. Применение фототерапии в стоматологии // Вопросы нормативно-правового регулирования в ветеринарии. 2017. № 3. С. 94-97.
2. Гедулянова Н.С., Гедулянов М.Т. Правовые аспекты в профессиональной деятельности врача стоматолога // Вестник Московского финансово-юридического университета. 2017. № 1. С. 169-175.
3. Гедулянов М.Т. Изучение влияния факторов окружающей среды на здоровье человека и качество жизни // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2017. № 3(76). С. 194-199.
4. Гедулянова Н.С., Гедулянов М.Т. Формирование профессиональных компетенций в профилактической деятельности будущего специалиста // Эко-потенциал. 2017. № 1 (17). С. 158-163.
5. Гедулянова Н.С., Гедулянов М.Т. Создание института наставничества в медицинских организациях / В сборнике: современные образовательные ценности и обновление содержания образования, сборник научных трудов по материалам II Международной научно-практической конференции. 2016. С. 86-91.
6. Гедулянова Н.С., Гедулянов М.Т. Наставничество как условие эффективного управления медицинскими организациями в области стоматологии // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2016. № 2(71). С. 205-210.
7. Гедулянов М.Т. Готовность врача стоматолога к коммуникации для решения задач в профессиональной деятельности // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2016. № 4(73). С. 249-253.
8. Гедулянова Н.С., Митяева А.М., Гедулянов М.Т. Развитие творческих способностей и качество подготовки выпускника вуза // Эко-потенциал. 2016. № 3(15). С. 118-127.
9. Гедулянова Н.С., Гедулянов М.Т. Экономическая подготовка обучающихся: теории и технологии // Образование и общество. 2016. № 3(98). С. 32-36.
10. Гедулянова Н.С., Гедулянов М.Т. Ключевые концепты подготовки кадров по востребованным профессиям и специальностям // Эко-потенциал. 2015. № 4(12). С. 41-44.
11. Гедулянова Н.С., Гедулянов М.Т. Качество образования – цель и результат инноваций // Эко-потенциал. 2015. № 3(11). С. 46-49.
12. Гедулянова Н.С. Регулирование отношений в образовательной организации в части вопросов подготовки практик // Эко-потенциал. 2015. № 3(11). С. 137-140.
13. Гедулянова Н.С., Гедулянов М.Т. Компетентностный подход в подготовке инженеров педагогов // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2013. № 4. С. 337-340.
14. Гедулянова Н.С., Гороя Л.В., Богданович Е.В. Рациональная модель системы наставничества как условие эффективного управления персоналом в российской организации // Образовательные ресурсы и технологии. 2013. № 2(3). С. 11-21.
15. Мурадова Н.С. Экономика образовательного учреждения – инвестиции в будущее / монография / Н.С. Мурадова; Российская Федерация, Федеральное агентство по образованию, ГОУ ВПО «Орловский гос. ун-т». Орел, 2009.
16. Мурадова Н.С. НИРС – инвестиции в будущее // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2009. № 3. С. 319-323.
17. Мурадова Н.С. Совершенствование социально-экономической подготовки педагога в системе повышения квалификации педагогических кадров // Инновации в образовании. 2007. № 3. С. 21-29.
18. Мурадова Н.С. Социально-экономическая подготовка обучающихся в процессе производственного обучения // Научные исследования в образовании. 2007. № 2. С. 106-108.
19. Мурадова Н.С. Непрерывное педагогическое образование как условие формирования социально-экономической культуры педагога // Вестник Белгородского университета кооперации, экономики и права. 2006. № 2. С. 282 – 284.
20. Мурадова Н.С. Правовое регулирование социально-экономической подготовки педагога в системе непрерывного педагогического образования // Право и образование. 2006. № 5. С. 48-53.
21. Мурадова Н.С. Совершенствование навыков делового общения у студентов высших учебных заведений как условие модернизации российского образования // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2003. Т.1 № 3. С. 116-120.

References

1. Gedulyanov M.T. Application of phototherapy in dentistry // Issues of regulatory legal regulation in veterinary medicine. 2017. № 3. P. 94-97.
2. Gedulyanova N.S., Gedulyanov M.T. Legal aspects in the professional activity of a dentist // Bulletin of the Moscow University of Finance and Law. 2017. № 1. P. 169-175.
3. Gedulyanov M.T. Study of the influence of environmental factors on human health and quality of life // Uchenye zapiski Orel State University. Series: Humanities and social sciences. 2017. No. 3 (76). P. 194-199.
4. Gedulyanova N.S., Gedulyanov M.T. Formation of professional competencies in the preventive activity of a future specialist // Eco-potential. 2017. No. 1 (17). P. 158-163.
5. Gedulyanova N.S., Gedulyanov M.T. Establishment of an institute of mentoring in medical organizations / In the collection: modern educational values and updating the content of education, a collection of scientific papers on the materials of the II International Scientific and Practical Conference. 2016. P. 86-91.
6. Gedulyanova N.S., Gedulyanov M.T. Mentoring as a condition for effective management of medical organizations in the field of dentistry // Uchenye zapiski Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences. 2016. № 2 (71). P. 205-210.
7. Gedulyanov M.T. Readiness of the dentist for communication to solve problems in professional activity // Uchenye zapiski Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences. 2016. No. 4 (73). P. 249-253.
8. Gedulyanova N.S., Mityaeva A.M., Gedulyanov M.T. Development of creative abilities and quality of preparation of the graduate of high school // Eco-potential. 2016. No 3 (15). P. 118-127.

9. *Gedulyanova N.S., Gedulyanov M.T.* The economic preparation of students: theory and technology // Education and society. 2016. No. 3 (98). P. 32-36.
 10. *Gedulyanova N.S., Gedulyanov M.T.* Key concepts of training personnel in demanded professions and specialties // Eco-potential. 2015. No 4 (12). P.41- 44.
 11. *Gedulyanova N.S., Gedulyanov M.T.* The quality of education is the goal and result of innovation // Eco-potential. 2015. No 3 (11). P. 46-49.
 12. *Gedulyanova N.S.* Regulation of relations in the educational organization regarding the preparation of practices // Eco-potential. 2015. No 3 (11). P. 137-140.
 13. *Gedulyanova N.S., Gedulyanov M.T.* Competence approach in the training of engineers of teachers // Uchenye zapiski Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences. 2013. No 4. P. 337-340.
 14. *Gedulyanova N.S., Gorovaya L.V., Bogdanovich E.V.* Rational model of the mentoring system as a condition for effective personnel management in the Russian organization // Educational resources and technologies. 2013. No. 2 (3). C.11-21.
 15. *Muradova N.S.* Economics of an educational institution - investing in the future / monograph / N.S. Muradova; Russian Federation, Federal Agency for Education, GOU VPO «Orlovsky state. un-t. « The Eagle, 2009.
 16. *Muradova N.S.* NIRS - Investing in the Future // Uchenye zapiski Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences. 2009. No 3. P. 319-323.
 17. *Muradova N.S.* Perfection of social and economic training of the teacher in the system of professional development of pedagogical personnel // Innovations in Education. 2007. No 3. P. 21-29.
 18. *Muradova N.S.* Socio-economic training of students in the process of industrial training // Scientific research in education. 2007. No 2. P. 106-108.
 19. *Muradova N.S.* Continuing pedagogical education as a condition for the formation of the socio-economic culture of the teacher // Bulletin of the Belgorod University of Cooperation, Economics and Law. 2006. No 2. P. 282-284.
 20. *Muradova N.S.* Legal regulation of social and economic training of the teacher in the system of continuous pedagogical education // Right and Education. 2006. No 5. P. 48-53.
 21. *Muradova N.S.* Improvement of the skills of business communication among students of higher educational institutions as a condition for the modernization of Russian education // Psihologo-pedagogical journal Gaudeamus. 2003. T.1 No. 3. P. 116-120.
-
-

УДК 378.14

UDC 378.14

ГРЯДУНОВА Е.Н.

кандидат технических наук, доцент, кафедра мехатроники, механики и робототехники, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: gryadunova65@mail.ru

ГОРИН А.В.

кандидат технических наук, доцент, кафедра мехатроники, механики и робототехники, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: gorin57@mail.ru

ГРЯДУНОВА К.А.

учитель русского языка и литературы, и.о. зам. директора по научно-исследовательской работе, лицей «Магистр» г. Орла
E-mail: gryadunova65@mail.ru

ГОРИНА М.А.

студент, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: gorin57@mail.ru

GRYADUNOVA E.N.

Doctor of Technical Sciences, associate professor, Department of Mechatronics, Mechanics and Robotics, Orel State University
E-mail: gryadunova65@mail.ru

GORIN A.V.

Doctor of Technical Sciences, associate professor, Department of Mechatronics, Mechanics and Robotics, Orel State University
E-mail: gorin57@mail.ru

GRYADUNOVA K.A.

Teacher of the Russian Language and Literature, Lyceum «Magistr», Orel
E-mail: gryadunova65@mail.ru

GORINA M.A.

Student, Orel State University
E-mail: gorin57@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ АРХИТЕКТОРОВ С ПОМОЩЬЮ КЕЙС-МЕТОДА

FORMATION OF ARCHITECTS' PROFESSIONAL COMPETENCES VIA THE CASE METHOD

Статья посвящена формированию профессиональных компетенций архитекторов с помощью кейс-метода. Показана методика проведения занятия со студентами. Задание содержит несколько этапов позволяющих оценить решение требуемой задачи разными способами. Данный метод позволяет перейти от пассивного к активному восприятию информации обучающимися. В представленном материале демонстрируются возможности использования интерактивного метода для профессиональных компетенций и его преимуществ по сравнению с традиционным уроком.

Ключевые слова: интерактивное обучение, компетенция, метод «кейсов», статическая неопределимость.

The article displays an example of an interactive practical class in mechanics. It describes the use of the case method. The lesson shows a transition from passive knowledge to its active application in professional activity. The article shows in practice the possibilities of using an interactive method for professional competencies and its advantages compared with a traditional lesson.

Keywords: online training, competence, case method, static indeterminacy.

Введение

Наше учебное заведение заинтересовано в том, чтобы подготовить специалиста, который был бы востребован работодателем и был способен квалифицированно выполнять возложенные на него функции. Качество подготовки определяется не только его профессиональной компетентностью, но и практическими навыками, способностью творчески мыслить и плодотворно работать в коллективе.

В нашей стране долгое время в области образования господствовала парадигма передачи знаний. Преподаватель в данном случае является основным источником знаний, от студентов требуется запоминание и воспроизведение. Но в 2003 году Россия подписала Болонскую декларацию и тем самым перешла на компетентный подход передачи знаний. На западе это переход

был совершен еще в середине 20 века.

Согласно словарю С.И. Ожегова, компетенция (от лат. competere – соответствовать, подходить) – круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлён [3]. В настоящее время понятие компетентность имеет более широкий смысл и трактуется как совокупность взаимосвязанных качеств, необходимых, чтобы качественно и продуктивно действовать в какой-либо области. В отличие от абстрактных знаний, полученные в ходе обучения компетенции можно проверить и оценить только на практике, при решении производственной проблемы. Поэтому перед преподавателями высшей школы стоит задачи перестроить процесс обучения, чтобы у студента сформировались необходимые для его специализации компетенции.

Основная часть

В соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС) учебный процесс должен содержать в себе занятия в интерактивной форме [2]. Для специальности «Архитектура» рабочим планом утверждено 10 лекций по дисциплине «Основы теоретической механики и сопротивление материалов» и 15 практических занятий, пять из которых запланированы в интерактивной форме. Три из них проводятся в виде тренинга, то есть студенты в группах последовательно выполняют задания, для развития навыка расчета на прочность элементов конструкций. При проведении последних двух занятий используется метод кейсов. Этот метод требует от преподавателя педантичности при разработке, так как за полтора часа должна быть решена реальная архитектурно-строительная задача.

Студентам предложена задача: проверить прочность опорных столбов, поддерживающих крышу над террасой жилого дома. Крыша должна выдержать нагрузку дощатого покрытия, ветров, дождя и снега.

Первый этап: студенты рисуют террасу жилого дома и преобразуют ее в схему (рис. 1).

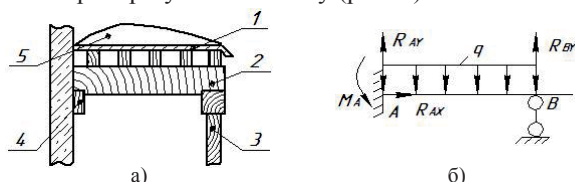


Рис. 1. Первый этап проверки на прочность элементов конструкции

а) вид сбоку террасы жилого дома; б) расчетная схема террасы дома 1 – кровля, 2 – стропило, 3 – опорный столб, 4 – опорный брус, 5 – снежный покров, R_{Ax} , R_{Ay} – реакции в точке А, M_A – изгибающий момент в точке А, R_{By} – реакция в точке В, q – распределенная нагрузка.

Второй этап: определяем максимальную нагрузку, приходящуюся на опорные столбы. Для этого рассчитывается вес деревянной обрешетки ($P_{об}$), вес кровли (берем самый тяжелый материал – шифер $P_{кр}$) и гидроизоляционного материала (P_c).

$$P = P_{об} + P_{кр} + P_c. \quad (1)$$

Третий этап: анализируем полученную схему (рисунк 2.а). Для определения опорных реакций H , R_A , R_B , M_A составляем уравнения равновесия:

$$\sum X = H = 0, \quad (2)$$

откуда $H = 0$, далее

$$\sum M_A = R_B l - q l^2 / 2 + M_A = 0, \quad (3)$$

$$\sum M_B = M_A + q l^2 / 2 - R_A l = 0, \quad (4)$$

Для определения трех опорных реакций M_A , R_B , R_A имеем систему двух уравнений. Таким образом, задача является один раз статически неопределимой. Для ее решения необходимо привлечь одно дополнительное уравнение. На лекции разбиралось три способа раскрытия статической неопределимости при изгибе: применение дифференциального уравнения изогнутой оси балки, каноническим уравнением метода сил и уравнением трех моментов [1].

Студентов делят на три группы, причем в каждой группе должен быть лидер, способный организовать работу. Преподаватель в этом случае выступает как консультант. При обнаружении ошибки в решении он указывает на нее, чтобы она не повлекла за собой другие ошибки. Желательно, чтобы окончательная формула была получена в общем виде. Если заказчик захочет изменить длину крыши или увеличить нагрузку, то расчетные данные необходимо будет подставить в формулу и сразу получить ответ. Все три группы несмотря на разные пути решения, должны прийти к одному ответу: окончательные эпюры, представлены на рисунке 2, реакция опоры, а значит и усилие на опорный столб рано:

$$X_1 = R_B = \frac{3ql}{8}.$$

Подставив числовые значения найдем усилие, действующее на столб и рассчитываем напряжение

$$\sigma = \frac{R_B}{F},$$

где F – площадь поперечного сечения опорного столба.

Экстремальное значение изгибающего момента в пролете будет в сечении, где поперечная сила равна нулю, т.е. на расстоянии $x = 3l/8$ от правой опоры:

$$M_{\max} = \frac{3}{8} ql \frac{3l}{8} - \frac{q}{2} \frac{9l^2}{64} = \frac{9ql^2}{128}.$$

Определяем максимальное напряжение

$$\sigma = \frac{M_x}{W_x},$$

где W_x – площадь поперечного сечения опорного столба

Сравнивая расчетное напряжение с допускаемым напряжением, делаем вывод о прочности конструкции.

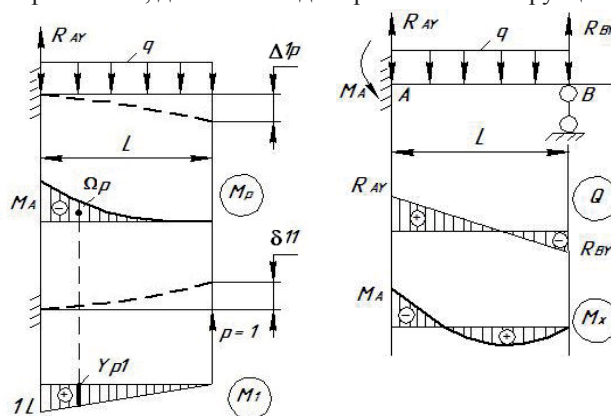


Рис. 2. Расчетные схемы.

Четвертый этап: сравниваем три варианта решения одной задачи.

Первый метод, с помощью дифференциального уравнения изогнутой оси балки, требует знаний высшей математики. Так как необходимо не только написать уравнение изогнутой оси для данного способа нагружения (уравнений 5), но дважды его проинтегрировать и определить постоянные интегрирования.

$$EJy'' = R_B x - q \frac{x^2}{2}, \quad (5)$$

где EJ – жесткость балки.

Второй метод уравнением перемещений (уравнение 6) более наглядный, хотя здесь нужен навык построения эпюр изгибающих моментов и знание способов определения перемещений.

$$\Delta_{1p} + R_B \cdot \delta_{11} = 0 \quad (6)$$

где Δ_{1p} – прогиб вызванный нагрузкой q в точке B ;
 δ_{11} – прогиб от «единичной силы в точку B ».

Уравнение трех моментов (уравнение 7), математически самый простой способ, а значит вероятность ошибки у данного метода наименьшая.

$$M_0 l + 2M_1(l_1 + l_2) + M_2 l_2 = -6 \cdot \left(\frac{\Omega \cdot a}{l_1} + \frac{\Omega \cdot b}{l_2} \right) \quad (7)$$

Но в этом случае сначала мы определяем не реакцию в опоре B , а момент в заделке. Для этого необходимо представить жесткую заделку как пролет с нулевой длиной. Обычно, без помощи преподавателя студент затрудняется применить уравнение трех моментов для однопролетной балки.

Заключение

Студентом дается право доказать, что его метод решения, несмотря на недостатки лучший. Таким образом, создается многоканальная коммуникация, не только внутри группы, но и между ними. Учащийся как бы меняется местом с педагогом, он является источником познания, и порой его объяснении для одноклассников является более доступным для понимания. У студента формируется свое мнение и отношение к поставленной проблеме [4]. Вместо пассивного усвоения знаний мы имеем пример активного применения их в практической ситуации, что позволяет сформировать у учащегося профессиональные компетенции, такие как способность взаимно согласовывать различные факторы, интегрировать разнообразные формы знания и навыки при разработке проектных решений, координировать междисциплинарные цели (ПК-3).

Библиографический список

1. Беляев Н.М. Сопротивление материалов. Москва, издательство: Альянс, 2014г. 600с.
2. Интерактивные формы проведения учебных занятий. Памятка разработчикам стандартов учебных дисциплин. [Электронный ресурс] URL: bti.secna.ru/teacher/umk/dom/Pamyatka_interaktivnye_formy-1.dok.
3. Словарь русского языка. С.И. Ожогов / Серия: Классические словари, издательство: АСТ, 2012г С. 258.
4. ФГОС ВО «Направление подготовки 07.03.01 Архитектура».

Reference

1. Belyaev N.M. Resistance of materials. Moscow, Al'yanS publisher, 2014, p 600.
 2. Interactive courses. Memo for developers of standards for academic disciplines. [link] URL: bti.secna.ru/teacher/umk/dom/Pamyatka_interaktivnye_formy-1.dok.
 3. Dictionary of the Russian Language (Ozhegov) /Classic Dictionaries, AST publisher, 2012, p. 258.
 4. Federal State Learning Standard "A Way to deliver training" 07.03.01 Architecture».
-

УДК 378-057.185:37.01]:005.336.1-027.22

UDC 378-057.185:37.01]:005.336.1-027.22

ГУБАРЕВА Л.И.

кандидат педагогических наук, доцент Орловский
государственный университет имени И.С. Тургенева
E- mail: gubareva16@mail.ru

ТЕНЕТИЛОВА В.С.

кандидат педагогических наук, доцент, Орловский
государственный университет имени И.С. Тургенева
E- mail: tenetilova@list.ru

СЕЛЕМЕНЕВА Е.М.

студентка, Орловский государственный универси-
тет имени И.С. Тургенева
E- mail: SelemenewaL@yandex.ru

GUBAREVA L.I.

Candidate of pedagogical sciences, associate professor
Orel State University
E- mail: gubareva16@mail.ru

TENETILOVA B.S.

Candidate of pedagogical sciences, associate professor
Orel State University
E- mail: tenetilova@list.ru

SELEMENEVA E.M.

Student Orel State University
E- mail: SelemenewaL@yandex.ru

КОМПЕТЕНТНЫЙ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД ВЫЯВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

COMPETENT PRACTICE-ORIENTIGATED APPROACH TO DETECTION OF PROFESSIONAL COMPETENCES FUTURE TEACHERS

В статье рассматриваются вопросы компетентной оценки знаний будущих педагогов с помощью практико-ориентированного подхода при выборе специальности и выявления их профессиональных компетенций.

Ключевые слова: педагогическое образование, компетенции, профессиональная деятельность.

The article deals with the issues of competent assessment of knowledge of future teachers with the help of a practice-oriented approach when choosing a specialty and identifying their professional competencies.

Keywords: pedagogical education, competence, professional activity.

Современная система высшего педагогического образования направлена не только на формирование теоретической базы при подготовке будущих выпускников, но и на формирование практических навыков по будущей специальности.

Профессиональная деятельность будущих педагогов по направлению подготовки 44.03.05 (Технология и экономика) – это обучение, воспитание, развитие, просвещение в педагогической деятельности.

В процессе обучения формируются общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции, отражающие виды профессиональной деятельности: педагогическую, проектную, научно-исследовательскую, культурно-просветительскую.

Важным фактором освоения профессиональной деятельности специалистов является выявление культурно-личностных и профессиональных навыков абитуриентов для выбранного направления подготовки.

Создание практико-ориентированной образовательной среды, отражающей общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции образовательной программы (ООП) ФГОС ВПО по направлению подготовки 44.03.05 (Технология и экономика), направленной на реализацию, раскрытие, самосовершенствование личности остается актуальной проблемой педагогики [7].

Выявление профессиональных и социально-значимых компетенций, моделирование фрагментов будущей профессиональной деятельности должны отражаться уже на вступительных испытаниях.

В основу реализации данных принципов должны быть положены:

социально-личностные аспекты абитуриента – общекультурные компетенции;

интеграция знаний, методов различных областей науки и практики в области общепрофессиональных компетенций;

реальные профессиональные задачи, соответствующие профессиональным компетенциям;

Компетентный практико-ориентированный подход к обучению должен применяться педагогическим коллективом не только с первых дней обучения, но способствовать поэтапному формированию профессиональных компетенций личности будущего студента.

Принцип «знать – уметь – владеть» позволяет выявить область знаний, умений и реализации личности в будущей специальности.

В основе профессиональных испытаний по творческому проекту лежит компетентный практико-ориентированный подход, который можно разделить на несколько этапов:

1 этап – Творческий

Он находит отражение в первой части проекта. Здесь отражаются и формируются общекультурные компетенции будущего студента. Определяется тема, происходит постановка задачи исследования, раскрывается тема исследования, намечаются пути решения.

Пример:

Тема:

«Тримиф танца».

Постановка задачи исследования:

«Танец – это яркое, красочное творение народа, являющееся эмоциональным, художественным, специфическим отображением его многовековой, многообразной жизни. Он воплотил в себе творческую фантазию людей, глубину их чувств.

Передать танец через творческое воплощение сложно так же, как трудно зрительно ухватить и передать любое движение».

Тема исследования:

«Однако выразить с помощью творческого вдохновения душевный порыв танцора, его чувства и эмоции – задача двойной сложности. Возможно, тем самым танец так притягателен для творческих людей, ведь смысл их творчества – запечатлеть прекрасное и вдохнуть душу».

Пути решения:

«Разработка дизайнерской открытки, обладающей эксклюзивностью и способностью подчеркнуть индивидуальность получателя».

На основании образовательной программы (ООП) ФГОС ВПО первый этап на наш взгляд отвечает общекультурным компетенциям воспитания будущего педагога: ОК – 1 «способность использовать основы философских и социогуманитарных знаний для формирования научного мировоззрения», ОК – 6 «способность к самоорганизации и самообразованию».

Нет строгих границ и рамок для будущего специалиста для постановки задачи исследования, раскрытия темы исследования и путей решения.

Они определяются культурные запросами и потребностями, пониманием сущности и социальной значимости цели и проявлением к ней устойчивого интереса.

2 этап – Профессионально – ориентированный.

Он находит отражение во второй части проекта. Определяет индивидуальную поисковую деятельность, практическую работу, а также способность планировать, раскрывать способ решения поставленной задачи, самостоятельно организовывать свою деятельность.

Пример:

Индивидуальная поисковая деятельность:

«Проект «Триумф танца» является подарком ручной работы (handmade) – тематическая открытка. Она выполнена в постельных тонах с использованием материалов: цветов, тканей, ленточек и фактур, принтов бумаги, отражающих общий характер и настроение, подчиненные общей концепции. Обращение именно к этому виду творчества «открытка ручной работы наиболее полно отражает творческий и индивидуальный характер танца».

Способ решения поставленной задачи:

«Чтобы добавить работе изыска, использованы различные техники и приёмы. Объёмные 3D эффекты в виде фигуры балерины в танцевальной юбке-пачке, цветочной декор в виде обрамления, дополняющий общую композицию открытки, многослойность в основе-подложке-фоне открытки. Для поддержания общего стиля открытки была выбрана сдержанная пастельная цветовая гамма с небольшими элегантными акцентами черного цвета, подчеркивающая характер танца. Для «состаривания» бумаги – чернила, штемпельные подушечки и губки с наждачной поверхностью, для тиснения – доски и инструменты.».

Самостоятельно организовывать свою деятельность (Табл. 1).

Самоорганизация рабочего места является неотъемлемой части при выполнении проекта, что несомненно должно быть отражено.

«При выполнении творческого проекта необходимо соблюдать технику безопасности.

Техника безопасности при работе с ножницами

1. Не держать ножницы концами вверх.
2. Не работать с ножницами с ослабленными шарнирами креплений.
3. Не оставлять ножницы в открытом виде.
4. Передавать ножницы только в закрытом виде кольцами вперед.
5. Класть ножницы на стол так, чтобы они не свесивались за край стола.»

Профессионально – ориентированный этап позволяет выявить общепрофессиональные (ОПК) и специальные (СК) компетенции будущего педагога: ОПК - 1 «готовность сознавать социальную значимость своей будущей профессии, обладать мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности»; ОПК - 6 «готовность к обеспечению охраны жизни и здоровья обучающихся»; ПК – 2 «способность использовать современные методы и технологии обучения и диагностики обучающихся»; СК – 1 «владеет теоретическими основами изобразительного и декоративно-прикладного искусства»; СК – 2 «владеет инструментарием, методами, приемами и практическими навыками работы в изобразительном и декоративно-прикладном искусстве (по видам)»; СК – 5 «готов к самостоятельной художественно-творческой деятельности в области изобразительного и декоративно-прикладного искусства».

Критериальная оценка второго этапа не должна отражать свою область общепрофессиональных и специализированных компетенции. Она направлена на выявление, мотивацию и осознание будущей профессиональной деятельности.

3 этап – экономико-социально- практический

Это третья часть творческого проекта. Отражает в себе интеграцию экономических и технологических знаний. Включает в себя дизайн – спецификацию и экономическое обоснование проекта. Экономическое обоснование состоит из расчета стоимости материалов, амортизации оборудования и расчета стоимости коммунальных услуг. Таким образом, определяется себестои-

Таблица 1.

Реализация проекта технологическим способом. Фрагмент технологического процесса изготовления.

10	выполнить эскиз балерины		бумага, карандаш, стиральная резинка
11	перенести контуры силуэта балерины на черную бумагу и вырезать по контуру(2 детали)		мат, эскиз модели, стилос, черная бумага, ножницы, нож канцелярский
12	соединить 2 детали заготовки балерины для создания объемной формы		детали заготовки, вспененный двусторонний скотч
18	закончить работу над изделием		

мость проектного продукта. Сравнивая себестоимость полученного изделия или услуги с ценой подобного на рынке, определяется экономическая выгода, то есть предполагаемая прибыль.

Пример:

«К основным затратам при реализации проекта относятся единовременные затраты на оборудование и инструмент и составляют 1620,70 (одна тысяча шестьсот двадцать рублей 70 копеек). Текущими затратами являются затраты на приобретение расходных материалов и составляют 1276,75 (одна тысяча двести семьдесят шесть рублей 75 копеек).

Для изготовления одного изделия требуется около 10% от количества приобретенных расходных материалов, т.е. себестоимость одной открытки будет составлять около 128 (сто двадцать восемь рублей).

Рыночная стоимость данной открытки составляет 300 – 800 рублей.

Прибыль = Рыночная стоимость – себестоимость.

За основу возьмем среднюю цену открытки: 550 (пятьсот пятьдесят рублей). Прибыль составит 550 – 128 = 422 (четыреста двадцать два рубля).

Из данных расходных материалов можно изгото-

вить 10 открыток. Соответственно общая прибыль составит 4220 (четыре тысячи двести двадцать два рубля).

При общей стоимости затрат 2897,45 (две тысячи восемьсот девяносто семь рублей сорок пять копеек) и общей прибыли 4220 (четыре тысячи двести двадцать два рубля) проект окупится.»

Этот этап отражает заключительный цикл последовательной деятельности: от изучения предметной области проекта и выделения проблемы до ее реализации. Социально – экономический аспект позволяет оценить значимость и практическую ценность работы абитуриента.

Объединяя несколько циклов компетенций: общекультурные компетенции ОК - 6 «способность к самоорганизации и самообразованию», общепрофессиональные (ОПК) ОПК - 1 «готовность сознавать социальную значимость своей будущей профессии, обладать мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности», профессиональные (ПК) ПК – 13 «способность выявлять и формировать культурные потребности различных социальных групп», третий раздел показывает технологический, экономический аспект проекта, раскрывает возможности практического применения изделия.

4 этап – практическая разработка

Практическая разработка представляет собой завершённый проектный продукт, имеющий вещественную форму и позволяющий оценить степень овладения абитуриента методами, способами и приемами самообучения, саморазвития и самоконтроля.

Таким образом, компетентный практико – ориентированный подход позволяет выявить необходимый минимум профессиональных умений и навыков, профессиональную мобильность будущих студентов при выборе профессии [8].



Библиографический список

1. Губарева Л.И., Калекин А.А. К вопросу о преемственности в организации учебно-воспитательного процесса при получении технологического образования. / Технология, предпринимательство, экономика. Межвузовский сборник статей. Изд-во: ТГПУ – Тула, 2002. Часть 1 С.224-225 (авторский текст 1с.) (статья)
2. Губарева Л.И. Проектный метод обучения в сфере подготовки специалистов. / Ресурсы социального управления в условиях реформирования Российского общества. Научно-методический журнал «Общество и знание». Изд-во: ОРАГС, 2003. С.175-177(статья)
3. Губарева Л.И., Тарасова Н.В. Методическая модель формирования профессиональных компетенций при изучении образовательных дисциплин. Научный журнал «Ученые записки» С.423-428, №5, 2012 год.
4. Губарева Л.И., Тенетилова В.С., Ковешников А.И. Психолого-педагогические основы построения новых моделей обучения в подготовке бакалавров педагогического образования. Всероссийская научно-практическая конференция, Орел-2014
5. Губарева Л. И., Баранова С.В. Инновационные формы обучения: методология применения современных информационных технологий при предоставлении и обработки учетно-аналитической информации. 2015-ОГУ
6. Губарева Л.И. Инновационные формы обучения при изучении профилирующих дисциплин. Международная научно-практическая конференция « Актуальные проблемы развития вертикальной интеграции системы образования, науки и бизнеса: экономические, правовые и социальные аспекты». 2015-Воронеж.
7. Методика формирования познавательной самостоятельности учащихся при изучении курса технологии в средней школе: На примере раздела «Кулинария» : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Брян. гос. пед. ун-т им. И.Г. Петровского. Брянск, 2004. 30 с.
8. Программа вступительного испытания по направлению 440305 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). http://oreluniver.ru/public/file/pk/rules/tp_44_03.01.pdf
9. Методика интенсивного обучения основам академического рисунка в условиях диалога культур : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Люй Шишэн; [Место защиты: Моск. пед. гос. ун-т]. Москва, 2013. 20 с.
10. ФГОС ВО 440305 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440305.pdf>

References

1. Gubareva L.I., Kalekin A.A. On the issue of continuity in the organization of the educational process in obtaining technological education. / Technology, entrepreneurship, economics. Intercollegiate collection of articles. Publishing house: TSPU - Tula, 2002. Part 1 Pp.224-225 (author's text 1s.) (Article)
2. Gubareva L.I. Project method of training in the field of training specialists / Resources of social management in the conditions of reforming the Russian society. Scientific and methodical journal «Society and knowledge». Publishing house: ORAGS, 2003. Pp.175-177 (article)
3. Gubareva L.I., Tarasova N.V. Methodological model of the formation of professional competencies in the study of educational disciplines. Scientific journal «Scientific notes» С.423-428, №5, 2012.
4. Gubareva L.I., Tenetilova V.S., Koveshnikov A.I. Psihologo-pedagogical bases of construction of new models of training in preparation of bachelors of pedagogical education. All-Russian Scientific and Practical Conference, Orel-2014.
5. Gubareva L.I., Baranova S.V. Innovative forms of training: the methodology of applying modern information technologies in the provision and processing of accounting and analytical information. 2015-OSU
6. Gubareva L.I. Innovative forms of education in the study of profiling disciplines. International scientific-practical conference «Actual problems of vertical integration of education, science and business: economic, legal and social aspects» .2015. Voronezh.
7. The methodology for the formation of cognitive independence of students when studying the course of technology in secondary school: On the example of the section «Cooking»: the author's abstract of the dis. Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.02 / Bryan. state. ped. un-t them. I.G. Petrovsky. Bryansk, 2004. 30 p.
8. The program of the entrance test in the direction of 440305 Pedagogical education (with two training profiles). http://oreluniver.ru/public/file/pk/rules/tp_44_03.01.pdf
9. The methodology of intensive teaching of the basics of academic drawing in the context of a dialogue of cultures: the author's abstract of the dissertation. ... candidate of pedagogical sciences: 13.00.02 / Lui Shisheng; [Place of protection: Mosk. ped. state. un-t]. Moscow, 2013. 20 p.
10. GEF VO 440305 Pedagogical education (with two training profiles). <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440305.pdf>

УДК 378-057.875 (06)

UDK 378-057.875 (06)

ЕРЕМИНА К.Ю.

студентка 1 курса магистратуры, Донской государственной технической университет

E-mail: profkom@siurgtu.ru

ТУРАЕВА Н.П.

студентка 3 курса, Шахтинский институт (филиал) ЮРГПУ (НПИ) им. М.И. Платова

E-mail: profkom@siurgtu.ru

СЕЛИНА Т.А.

студентка 3 курса, Шахтинский институт (филиал) ЮРГПУ (НПИ) им. М.И. Платова

E-mail: profkom@siurgtu.ru

EREMINA K.Y.

the 3rd year student magistracy, Don State Technical University

E-mail: profkom@siurgtu.ru

TURAEVA N.P.

the 3rd year student, Shakhty Institute (Branch) of South Russia State Polytechnic University (Novocherkassk Polytechnic Institute) named after M.I. Platov

E-mail: profkom@siurgtu.ru

SELINA T.A.

the 3rd year student, Shakhty Institute (Branch) of South Russia State Polytechnic University (Novocherkassk Polytechnic Institute) after M.I. Platov

E-mail: profkom@siurgtu.ru

АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ В УСЛОВИЯХ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

ADAPTATION OF FIRST-YEAR STUDENTS IN THE CONDITIONS OF A TECHNICAL COLLEGE

Важность адаптации первокурсника, выявление его перспективы эффективного развития в учебном процессе посредством объединения коллективов и плодотворного взаимодействия с куратором и старшекурсниками.

Ключевые слова: первокурсник, воспитательный процесс, адаптация, куратор, студенческое самоуправление.

The importance of adaptation of the first-year student, identification of their prospect of effective development in the educational process by means of association of collectives and fruitful interaction with a curator and undergraduates.

Keywords: first-year student, educational process, adaptation, curator, student's self-government.

Обучение в вузе для молодого человека – один из важнейших периодов в его жизни. Предназначение высшей школы – подготовить не только высококвалифицированного специалиста, но и всесторонне развитую личность с широкими и прогрессивными взглядами. В вузе студента должно воспитывать все: организация учебного процесса, личность преподавателя, уровень требовательности к студенту, организация культурно-массовой и спортивно-оздоровительной работы, уклад жизни в общежитии, взаимоотношения между преподавателями, взаимоотношения преподавателей и студентов, в общем, – все стороны институтской жизни.

Воспитательный процесс в вузе начинается с момента зачисления абитуриентов в студенты. Молодые люди включаются в новую для них систему обучения, в новые условия жизни, которые потребуют от них самоорганизации, самодисциплины, самоконтроля и систематического умственного труда. Далеко не все первокурсники могут войти в новую среду отношений. На их плечи ложится груз ответственности, но при этом они получают определенную свободу действий.

Молодые люди поступают в вуз прежде всего, чтобы получить образование по избранной специальности. Отмечено, что чем лучше студент понимает, зачем и для чего ему нужны знания, тем лучше он учится.

В каждом вузе существует своя концепция и отлаженная система воспитательной работы по адаптации студентов-первокурсников. Наш вуз использует три комплексных направления: учебно-воспитательный процесс, культурно-массовая и спортивно-оздоровительная работа, сфера самоуправления и самореализации первокурсников.

В рамках учебно-воспитательного процесса заведующие кафедрами в первый день подробно знакомят новичков с порядком обучения в институте, предметами на первом курсе, с учебными планами, графиками обучения, расписанием занятий.

«Кодекс чести студента Шахтинского института» – доступный формат изложения всей необходимой информации для первокурсника.

Для эффективного решения возникающих проблем с первых дней и в течение всего процесса обучения в группах проводится работа опытными преподавателями в качестве кураторов этих групп. Особенно важно, чтобы первокурсники не почувствовали себя чужими. Поэтому на самой ранней стадии необходимо выявить у каждого первокурсника его способности, интересы, потенциал и способствовать развитию этих качеств. С этой целью специалистами сектора воспитательной работы и студенческим самоуправлением разработана ан-

кета, позволяющая получить информацию о культурных увлечениях, навыках работы на сцене, спортивных достижениях и общественной активности молодежи. Это является одним из наиболее важных моментов адаптации.

С каждой группой первокурсников проводятся библиотечно-библиографические занятия, где студенты узнают о фондах, структуре, режиме работы библиотеки, правилами пользования ее фондами.

Культурно-массовые и спортивно-оздоровительные мероприятия, безусловно, играют большую роль в приобщении студента-первокурсника к полноценной жизни коллектива. Однако это начинается намного раньше, буквально с момента посещения абитуриентом Дня открытых дверей института.

Значительную роль в этом играет День первокурсника или День посвящения в студенты. Это грандиозный праздник, открывающий страницу новой, студенческой жизни: торжественное вручение студенческих билетов и зачетных книжек, знакомство с группой, деканами, кураторами, администрацией вуза, вручение старшекурсниками традиционного символического студенческого билета, шуточной клятвой первокурсника.

В этот же день проходит большой праздничный концерт самодеятельности старшекурсников, который показывает уровень художественного творчества студенческого коллектива. Этот уровень придется нести и повышать тем, кто пришел на смену и кому предстоит продолжать традиции вуза.

На первом занятии по физическому воспитанию преподаватели кафедры «Социально-гуманитарные дисциплины» знакомят первокурсников с работой спортивных секций, с тренерским составом, спортивной базой института, планами спортивных мероприятий на учебный год, а также знаменитыми спортсменами-выпускниками и студентами-спортсменами, достигшими значительных достижений в спорте на областных, окружных, всероссийских, международных чемпионатах.

В октябре проводится большой традиционный спортивный праздник «Золотая осень», в котором участвует подавляющая часть контингента первокурсников. Очень важно, что на этом празднике проводится много различных спортивно-массовых командных соревнований. Но немаловажным является и соревновательный дух групп поддержки: факультетские флаги, транспаранты, плакаты, кричалки, шариксы, флажки, помпоны

– все способствует созданию атмосферы праздника, что положительно влияет на первокурсников. Каждый факультет борется за призовое место. Это объединяет коллективы первокурсников и помогает эффективно взаимодействовать со старшекурсниками.

В ноябре первокурсники уже активно принимают участие в масштабном студенческом творческом конкурсе «Золотой студент». Концертные программы каждый факультет готовит самостоятельно. По традиции 17 ноября, в Международный день студентов, проходит заключительный гала-концерт лучших номеров со всех факультетов – это окончательное единение первокурсников со студенческой средой.

Что касается сферы самоуправления и самореализации первокурсников, здесь проводится огромная работа. Первые месяцы пребывания студентов в вузе насыщены различными мероприятиями – идет своеобразный интеллектуальный шторм. Это дает наибольший эффект адаптации первокурсников к жизни института. В это же время проходят встречи-беседы первокурсников со студентами-старшекурсниками, членами студенческого самоуправления, идет подбор студенческого самоуправления в группах первокурсников. Им объясняют права и обязанности старост, профгоров, культгоров, физгоров, рассказывают о работе студпрофбюро и совета обучающихся института. Рассказывают о стипендиальном обеспечении, о социальной, академической, именных стипендиях, о материальной помощи, поддержке социально-незащищенных студентов, о работе спортивно-оздоровительного лагеря института «Прогресс» в ст.Раздорская на левом берегу р.Дон и многом другом.

Молодежь проникается сознанием своей значимости. Первокурсники понимают, что им рады и на них надеются.

Главной целью адаптации является признание личности каждого человека и его права на развитие. Для того, чтобы помогать первокурсникам, следует осуществлять поддержку на уровне всех подразделений вуза.

Таким образом, выявление трудностей адаптации к новым условиям в вузе на ранних этапах и максимальное их облегчение, способствует увеличению эффективности учебного процесса и позволяет воспитать человека активным, позитивным, с добрым и отзывчивым сердцем.

Библиографический список

1. Талалаева О.П. Адаптация студентов первого курса к жизни в вузе // Мы строим свое будущее сами: традиции и инновации студенческого самоуправления. – Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Екатеринбург, 29-30 ноября 2010г. / Уральский государственный педагогический университет. Екатеринбург, 2010. 231 с.

2. Сысоева О.С., Коробейникова М.О. Участие профсоюзных организаций вуза в адаптации студентов-первокурсников // Опыт деятельности профсоюзных организаций как ведущей формы студенческого самоуправления: сборник материалов Областной научно-практической конференции. Новочеркасск, 2011. 80 с.

References

1. Talalaeva O.P. Adaptation of first-year students to life in the university // We build our future ourselves: traditions and innovations of student self-government. - Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference, Ekaterinburg, November 29-30, 2010. / Ural State Pedagogical University. Ekaterinburg, 2010.-80 p.

2. Sysoeva O.S., Korobeynikova M.O. Participation of the trade unionization of the university in first-year students' adaptation // Experience of the activity of trade union organizations as the leading form of student self-government: a collection of materials of the Regional Scientific and Practical Conference. Novocherkassk, 2011. 231 p.

ЗАСЛАВСКАЯ О.В.

доктор педагогических наук, профессор, Заслуженный учитель школы РФ, заведующая кафедрой теории и методики образования ТулГУ (Тула)
E-mail: ovzaslav@yandex.ru

ZASLAVSKAYA O.V.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Honored Teacher of the School of the Russian Federation, Head of the Department of Theory and Methodology of Education at Tula State University (Tula)

**ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ КОНТЕКСТ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА:
ОБУЧЕНИЕ КАК ВОСПИТАНИЕ***

VALUABLE-MEANINGFUL CONTEXT OF THE MODERN EDUCATIONAL PROCESS: TRAINING AS EDUCATION

Вопрос о возможностях общеобразовательной школы в воспитании подрастающего поколения, который казался полностью разрешённым в недавнем прошлом, снова становится предметом дискуссий и источником разнонаправленных размышлений педагогов-учёных и учителей-практиков. В статье рассматривается проблема реализации воспитывающих потенциалов обучения в современном образовательном процессе, выявляются условия и факторы формирования мировоззрения, определяются скрытые возможности учебного процесса в становлении целостной личности ученика-воспитанника.

Ключевые слова: воспитание, обучение, личностный смысл, воспитательная система школы, мировоззрение.

The issue of the possible secondary schools in the education of the younger generation, who seemed to be fully resolved in the recent past, is again the subject of debate and a source of divergent thinking educators, scientists and teachers-practitioners. The article considers the problem of realization of the upbringing potential of learning in the modern educational process, identify conditions and factors shaping the Outlook, identifies hidden opportunities of the educational process in the development of the whole personality of the pupil-pupil.

Keywords: education, training, personal sense, the educational system of the school, Outlook.

Роль гуманитарных задач воспитания в современную эпоху становится всё более принципиально определяющей, ведущей. Если гуманитарные задачи рассматривать как задачи воспитания нравственности, то можно говорить о том, что и весь процесс воспитания методологически и технологически осуществляется во имя формирования нравственности в ее отношенческом и деятельностном аспектах. Понятие «нравственность» в данном случае эмоционально нейтрально и прямо зависит от гуманистической или негуманистической направленности воспитательного процесса. Сразу отбросим как несостоятельную идею о том, что любое воспитание есть насилие над личностью, а потому, по определению, негуманистично. Следуя такой логике, нам остаётся только утверждать, что в этом смысле ущербно любое взаимодействие людей, в результате которого – целенаправленно или спонтанно – происходит передача знаний, опыта, развитие и т. д.

Суверенные «границы» личности можно преодолеть различными способами и с различных сторон – через обучение человека и организацию его досуга, в связи с семейными отношениями и контактами со сверстниками; так происходит с каждым, вступившим в социально активную пору жизни, и дело в том, како-

вы цели и способы такого преодоления. Именно здесь проявляется гуманистический и негуманистический характер воздействия на личность системы в целом или ее отдельных представителей. Примеры эффективной деятельности школ, осуществляющих негуманистическое воспитание, широко представлены в практике образования и советского, и современного периодов. Прямо противоположный опыт, сложившийся в те же годы, убедительно доказывает неотъемлемость воспитания, осуществляемого школой, от целостного процесса становления и развития полноценной и нравственно устойчивой личности ребенка. В качестве коренного различия между гуманистическим и негуманистическим воспитанием выступает то, что первое определяется интересами личности, ее самоопределения и самореализации, а второе – интересами государства, социальным заказом. Заметим, что в этом смысле воспитание как таковое – заложник социально-политической системы вообще, и до тех пор, пока будет существовать конфликт между интересами личности и государства, будут предоставлены возможности для осуществления негуманистического воспитания.

Значительным этапом в развитии современной отечественной науки о воспитании стала разработка

*Статья публикуется на средства гранта РГНФ № 16-06-00272.

основных положений теории воспитательных систем (Л.И. Новикова, В.А. Караковский), объединяющей объективные цели образования с личностными смыслами жизни детей через создание единого воспитательного коллектива учителей и учащихся, осуществление целостного, гуманистического по целям и содержанию процесса управления развитием личности ребенка. В качестве равноправных факторов этого развития теория воспитательных систем рассматривает и учебную, и другие подсистемы школьной системы.

Как органическую часть воспитания рассматривает теория воспитательных систем обучение ребенка. Учебный процесс как процесс образовательный в широком смысле этого слова и своими компонентами, и своими целями, и технологией способен реализовывать гуманистическую функцию формирования и развития личности ребенка. Знания, выступая как мера совместного труда учителя и учащихся и результат их сотворчества в целостном процессе освоения действительности, рассматриваются не как самоцель, а как «кирпичики» в фундаменте личности – основа ее мировоззрения, жизненной позиции, социального и нравственного поведения.

При этом следует заметить, что воспитывающий и личностно формирующий потенциал учебного процесса представлен в нем в неявном, латентном виде, и необходимо выявление и соблюдение тех принципов, при соблюдении которых этот потенциал может превратиться в реальности образования.

Учебный процесс явится фактором формирования и развития воспитательной системы школы, если:

- учение выступает как форма жизнедеятельности учащихся, вмещающая в себя игру, труд, творчество, общение, личностные смыслы, профессиональные ориентации и пр.
- учение выступает как способ овладения современной культурой и культурной традицией, при котором педагог является не источником информации, но посредником между культурой и учащимися, учебный материал – не «строительным материалом» культуры, а самой культурой, элементом ноосферы;
- учение выступает как источник разнообразного реального жизненного опыта учащихся [1].

В условиях любой воспитательной системы, выстроенной на основе учебного процесса, в обучении реализуются все основные функции воспитательной системы: интегрирующая, регулирующая, развивающая, защитная, компенсаторно-корректирующая. При этом заблуждением, на наш взгляд, является мысль о том, что все эти функции в приложении к обучению могут быть реализованы только в интеллектуальной сфере жизнедеятельности ребенка. Тем и отличается учебный процесс в воспитательной системе, что он реализовывает свои воспитывающие функции на уровне всех сфер жизнедеятельности ребенка – в труде, общении, игре, самопознании, профессиональной подготовке и пр.

Интегрирующая функция обучения реализуется в том случае, когда содержанием образования на уроке становится не только конкретно-предметное содержа-

ние учебного материала, но и тот его пласт, который выступает как его «надпредметная» (метапредметная) часть, воплощающая его мировоззренческий воспитательный потенциал. Это мировоззренческое содержание имеет прямой выход на формирование фундамента личности – ее мировоззренческих знаний и убеждений.

Вычленение и превращение в материал обучения мировоззренческого содержания учебного предмета возможно тогда, когда педагогом осознается концептуальное единство разнообразных наук, основы которых изучаются в школе на примере отдельных учебных предметов. Таким образом освоение предмета становится путем движения ученика к освоению пространства жизни во всем многообразии ее проявлений.

Интеграция предметов на основе выявления и изучения их мировоззренческого содержания позволяет рассматривать объект изучения как некое целое, проявляющееся по-разному в разных областях действительности, но при этом остающимся системным целым.

Регулирующая функция воспитательной системы проявляется в учебном процессе через создание педагогической системы управления процессом освоения учебного материала и развития личности средствами обучения. Важную роль в реализации этой функции играет выбор оптимальных дидактических технологий, их соотносительности с целями обучения, особенностями контингента учащихся и пр. Развивающая функция учебного процесса заложена в отборе содержания образования, а также форм и методов обучения, типа познавательной деятельности учащихся. Превращение учения в учебную деятельность выступает как основной путь развития личности ребенка – ее интеллектуальной, нравственной, отношенческой и поведенческой сфер.

Функции защиты, корректировки и компенсации также заложены в процессе обучения. Они могут быть реализованы тогда, когда личность ребенка рассматривается как главная ценность учебного процесса и индивидуальное развитие личности выступает как цель обучения. По меткому замечанию С.И.Гессена, воспитание (образование) должно выступать и как «спасение» ребенка [2].

Принципиально важным условием этого является полная интеграция учения с другими деятельностями ребенка в воспитательной системе школы. Источником этой интеграции становится единая система гуманистических ценностей, определяющая содержание, методы, выбор технологий обучения, стиль отношений в коллективе учителей и учащихся. Смысл в том, что будучи источником формирования воспитательной системы, учебный процесс может стимулировать становление системы типа «школа-клуб», «школа самоуправления», «школа-театр» и пр. Вовсе не обязательно, что учебный процесс как источник развития системы – это гарантия возникновения только лишь школы по типу «школы учения», вытесняющего всякую другую деятельность учащихся. Примеры, когда так всё-таки происходит (например, в некоторых школах-гимназиях, школах с углубленным изучением предметов), свидетельствуют, как

нам думается, о том, что учебный процесс лишен той гуманистической основы, вне которой сам смысл образования теряется или вульгаризируется.

Возможности обучения вобрать в себя гуманистические концепты воспитания реально и потенциально заложены в его ведущих компонентах – содержании учебного материала, формах и методах обучения, организации образовательного процесса. Им свойственно определять характер деятельности учителя и учащихся, а также возникающие в этой деятельности отношения и ценностные ориентации.

Исходя из положения о том, что воспитание есть управление развитием личности ребенка, следует в качестве первого условия реализации названных выше принципов обозначить постановку интересов учащегося в центр учебного процесса. Когда мы говорим об интересах ребенка в связи с учебным процессом, то не имеем в виду только лишь его познавательные интересы: учение как деятельность способно вобрать в себя весь спектр интересов ребенка, определяющих его личностные смыслы в сфере общения, профессиональных ориентаций, самопознания и т.д.

Диалектика взаимосвязи личностных интересов учащихся и качества учебного процесса заключается, на наш взгляд, в том, что эти интересы, будучи одним из факторов оптимизации обучения, в свою очередь подкрепляются и развиваются благодаря совершенствованию учебного процесса. То есть мы можем констатировать взаимодействие прямых и обратных влияний личностных интересов и характера учебного процесса. Благодаря такому взаимодействию происходит последовательное совершенствование и личности учащегося, и процесса обучения. При этом ведущую роль в этом взаимодействии играет тип и уровень учебной деятельности школьников. Личностный интерес, как общий, так и избирательный, относится к числу «смыслообразующих мотивов» деятельности (Леонтьев) [3] и поэтому имеет прямое отношение не только к образованию и развитию, но и к воспитанию в процессе обучения. Например, личностный интерес к теоретическому познанию является условием формирования научного мировоззрения школьника.

Общее требование к учебному процессу как фактору формирования разнообразных личностных интересов учащихся – обеспечить ученику позицию субъекта познавательной деятельности, активного и самостоятельного. Такой подход правилен и глубок, так как учитывает два уровня интересов.

Непосредственный, ситуативный интерес к конкретной информации, виду деятельности (содержанию темы урока, практического занятия, конкретному учебному заданию и пр.) подкрепляется, когда материал несет в себе элемент новизны, необычности, вступает в противоречие с привычными представлениями, когда он сопровождается яркими иллюстрациями, игрой и т.п.

Второй уровень – это общий созерцательный интерес к процессу учения как таковому (решению логических задач, самостоятельному анализу, установлению

зависимостей, познавательному общению с одноклассниками и учителем и т.п.). Для нас важно заметить, что если интерес первого уровня удовлетворяется содержанием образования на данном уроке, то интерес второго уровня принципиально не может быть насыщен до конца. Наоборот, раздвигая горизонты познания, учебная деятельность открывает всё новые и новые объекты личностного интереса. Если в первом случае мы имеем дело с удовлетворением любопытства школьника, то во втором – с созданием возможностей для интеллектуальной радости, когда сам процесс познания приобретает для учащихся положительный личностный смысл.

Подчеркнём, что современный учитель не может удовлетвориться проявлением интересов только первого уровня. Но для формирования разветвлённой системы личностных интересов воспитанника в процессе обучения нельзя ограничиться передачей готовых знаний: в основе отбора методов такого обучения – организация собственного разнообразного реального жизненного (и познавательного как его части) опыта ребенка на основе сотрудничества, совместной деятельности учителя с каждым учащимся и учебными группами.

Понятие интересов личности напрямую связано с понятием установки, мотива, в данном случае – познавательной установки, познавательного мотива к учению. Этот вопрос имеет значение в связи с задачей формирования установок и мотивов в учении как основы активных и устойчивых личностных интересов.

С одной стороны, установка не осознается человеком до тех пор, пока она не проявляется в импульсивном действии или отношении, т.е. установка – латентное, но обнаруживающееся в деятельности психическое состояние.

С другой стороны, когда установка попадает в поле сознания, происходит её объективация, установка превращается во взгляды, «обрастает» истинной или ложной аргументацией и в последующем становится элементом жизненной позиции человека, оставаясь установкой, т.е. особым состоянием личности. Таким образом, если выявить (спровоцировать) установку человека, то она может стать предметом дискуссии, проверки в ситуации, может быть поколебленной, усиленной, стать установкой-взглядом, т.е. убеждением – компонентом мировоззренческой позиции человека.

В психологии существует направление, которое названо «понимающей психологией», в прошлом многократно раскритикованное за субъективный подход к изучению личности человека. Очень соблазнительно использовать этот термин в приложении к учебному процессу в воспитательной системе школы. Думается, что в основе отбора принципов моделирования учебной подсистемы школы должна лежать «понимающая педагогика», которая, оставаясь верной общедидактическим основам образовательного процесса, тем не менее определяет реализацию личностных интересов ребенка в сфере познания им мира и себя в нем как доминанту своих теоретических исследований и реальной педагогической практики.

Библиографический список

1. *Заславская О.В.* Обучение как фактор формирования и развития воспитательной системы школы. Тула: ТО ИРО, 1997, 192 с.
2. *Гессен С.И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию М., 1995, 448 с.
3. *Леонтьев А.Н.* Потребности, мотивы и эмоции. М., 1973, 40 с.

References

1. *Zaslavskaya O V.* training as the factor of formation and development of the school educational system. Tula: THE IRO, 1997, 192 p.
 2. *Gessen S.I.* basics of pedagogy. Introduction to applied philosophy Moscow, 1995, 448 p.
 3. *Leont'ev A.N.* Needs, motives and emotions. Moscow, 1973, 40 p.
-

ЗЕЛЕНИНА Е.В.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра лингвистики и перевода, Тульский государственный университет
E-mail: Zeleninagold@yandex.ru

ZELENINA E.V.

Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor, Department of Linguistics and Translation, Tula State University
E-mail: Zeleninagold@yandex.ru

**МЕТОДИКА РАБОТЫ С АУТЕНТИЧНЫМИ РЕКЛАМНЫМИ ВИДЕОРОЛИКАМИ
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ
ПО НАПРАВЛЕНИЮ «РЕКЛАМА И СВЯЗИ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ»**

**METHODS OF WORK WITH AUTHENTIC COMMERCIAL VIDEOS IN THE PROCESS OF TEACHING A
FOREIGN LANGUAGE TO BACHELORS OF ADVERTISING AND PUBLIC RELATIONS**

Статья посвящена проблеме расширения возможностей межкультурного и профессионального взаимодействия обучающихся по направлению «Реклама и связи с общественностью» в процессе обучения иностранному языку в высшей школе, развитию качеств, повышающих востребованность выпускников на рынке труда. Основное внимание уделяется методике работы с аутентичными рекламными видеороликами. Представлен обзор критериев отбора видеоматериалов из сети Интернет для использования в учебном процессе. Предложено разработанное автором тематическое интерактивное компетентностно-ориентированное мероприятие, основанное на проектной технологии и моделировании ситуаций из профессионального контекста в сфере рекламы – фестиваль англоязычных рождественских рекламных роликов. Показано его значение в обучении студентов аудированию, развитию их коммуникативных умений и совершенствованию языковых навыков в ситуациях профессионального общения в сфере рекламной деятельности.

***Ключевые слова:** профессионально ориентированное обучение иностранному языку, реклама, фестиваль англоязычных рождественских рекламных роликов, компетенции, критерии оценивания устной презентации, проектная технология, тематическое интерактивное компетентностно-ориентированное занятие.*

The article focuses on the problem of enhancing bachelors' of advertising and public relations intercultural and professional communication abilities while teaching a foreign language and developing qualities necessary for them being in high demand at the labour market. The emphasis is laid upon the methods of teaching with the help of authentic commercial videos. The author offers a review of criteria for choosing the video materials from the Internet for teaching purposes and presents her thematic interactive competence-oriented teaching activity, based on project technology and on modeling professional-context situations in advertising, that is the Festival of English Christmas Commercial Videos. The author shows the Festival's importance for teaching listening comprehension, developing communicative skills and advanced language skills necessary for professional communication in the sphere of advertising.

***Keywords:** professionally oriented foreign language teaching, advertising, Festival of English Christmas Commercial Videos, competences, oral presentation assessment criteria, project technology, thematic interactive competence-oriented lesson.*

В современных условиях высшее образование имеет целью обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, углублении и расширении образования, научно-педагогической квалификации [1].

Данная цель ориентирует научно-педагогическое сообщество на интегральность, метапредметность обучения в высшей школе, на профессиональную подготовку, при которой изучение отдельной дисциплины было бы направлено не только на овладение общими или специальными знаниями в данной сфере, но на достижение личностной и профессиональной самореа-

лизации выпускника в целом, явилось бы своего рода «катализатором» в овладении другими дисциплинами, способствовало развитию качеств, повышающих востребованность на рынке труда.

В связи с вышесказанным закономерными представляются пожелания современных студентов как будущих специалистов различного профессионального профиля, выражающиеся в достижении реализации максимальной профессиональной ориентированности дисциплин, в том числе и тех, которые не являются узкоспециальными. Поскольку данные дисциплины помогают не только сформировать элементы компетенций, но и обеспечивают знания, умения и владения, которые могут рассматриваться работодателями как преимущества при прочих равных условиях при устройстве на работу.

Одним из таких преимуществ, увеличивающих конкурентоспособность на рынке труда, является владение иностранным языком.

В рамках преподавания дисциплины «Иностранный язык» в вузе важно принимать во внимание тот факт, что обучающиеся изучают иностранный язык в контексте подготовки к будущей профессии, то есть для специальных целей, планируют решать с его помощью конкретные профессиональные или личностные задачи.

В преподавании английского языка в специальных целях учитывается, что будущие специалисты, изучающие иностранный язык, отличаются осознанностью целей и смыслов, желанием и необходимостью практически использовать получаемые языковые знания в жизненном контексте, пониманием важности соответствия современным требованиям профессии и стремлением адаптироваться к меняющимся жизненным обстоятельствам. Это означает, что в процессе преподавания английского языка в специальных целях полнее проявляются личностные запросы учащихся и учебный процесс адаптируется к индивидуальному заказу [2].

Нередко в начале и в процессе изучения дисциплины «Иностранный язык» обучающиеся формулируют для себя индивидуальные цели, имеющие непосредственное отношение к будущей профессии.

Так, при ответе на вопрос «Почему Вам необходимо изучать английский язык?» студенты часто дают ответы, показывающие глубокую вовлеченность в будущую профессиональную деятельность. Проиллюстрируем это на конкретных примерах ответов студентов, обучающихся в Тульском государственном университете по направлению «Реклама и связи с общественностью»:

Леонид З. (18 лет): «Мне необходимо изучать английский язык, так как я бы хотел научиться понимать рекламные ролики на английском языке, чтобы составлять хорошие рекламные слоганы».

Анна Ч. (19 лет): «Английский язык может мне помочь в исследовательском поиске. Я исследую семейные образы в рекламе и хотела бы провести сравнительный анализ на материале не только русского, но и английского языка».

Виктория Ж. (18 лет): «Мы готовим видеофильм о нашей рекламной акции в поддержку сбора макулатуры в университете и хотим сделать к нему субтитры на английском языке, чтобы расширить целевую аудиторию».

Разумеется, содержание этих и подобных им ответов определяется различными факторами, например такими, как «широта и глубина погружения будущих профессионалов в свою специальную деятельность» [2] и «полнота личностной самореализации и уровня притязаний в профессии» [2]. Однако распространенность данного мнения среди студентов не может не указывать на наличие определенной тенденции, которая отражает востребованность учета сконцентрированности обучающихся на профессиональных аспектах выбранного направления обучения в рамках преподавания иностранного языка и потребность в соответствующем научно-методическом обеспечении.

Процесс пополнения и актуализации существующих методических материалов в сфере преподавания иностранного языка, ориентированного на запросы конкретных направлений подготовки в вузе, обладает, на наш взгляд, рядом характеристик.

Во-первых, трудоемкость разработки соответствующих методических материалов и пособий требует больших усилий не только методистов, но и лингвистов. Преподаватели сталкиваются с проблемой отбора соответствующих терминов, характерных для узких специальных областей, выявления типичной для профессиональных сфер грамматики, лексических коллокаций (словосочетаний), фразовых глаголов и идиом, анализа видов речевой деятельности в специальных целях, жанров и регистров устных и письменных высказываний, профессионального жаргона и сленга [2].

Во-вторых, постоянная динамика развития профессиональных сфер деятельности выпускников (использование новых технологий, обновление терминологического аппарата) и расширение инновационного педагогического инструментария обучения узкоспециальным дисциплинам актуализируют применение межпредметных связей, изучение теоретических и методических основ дисциплин, составляющих основу для профессионализации будущих специалистов.

В-третьих, профессионализация процесса обучения в высшей школе сопровождается индивидуализацией, учетом индивидуальной образовательной траектории развития каждого студента, во многом благодаря развитию информационно-коммуникационных технологий, применения интернет-ресурсов. Это, в свою очередь, предъявляет высокие требования к компетентности преподавателей в области современных компьютерных технологий, умения ориентироваться в виртуальном пространстве, опыта создания учебных интернет-ресурсов и разработки учебно-методических материалов, в том числе на основе уже размещенных в Сети аутентичных англоязычных текстовых, аудио- и видеоматериалов, применения медиаресурсов и интерактивных технологий в образовании.

Из опыта преподавания иностранного языка студентам гуманитарных направлений позволим себе отметить, что идеи преодоления указанных выше трудностей рождаются благодаря ежедневной практике общения и взаимодействия с обучающимися, коллегами-преподавателями, ведущими у студентов профильные дисциплины, с кураторами групп, занимающимися организацией внеучебной работы, анализу учебно-методической документации, изучению научной и специальной литературы по направлению обучения студентов.

В данной статье предлагается одно из разработанных нами научно-методических решений, основанных на применении медиаресурсов и интерактивных технологий, апробированное в процессе обучения английскому языку студентов направления «Реклама и связи с общественностью» в высшей школе, а именно проведение «Фестиваля англоязычных рождественских реклам-

ных роликов».

Фестиваль англоязычных рождественских рекламных роликов – тематическое интерактивное компетентностно-ориентированное занятие по иностранному языку, основанное на проектной технологии и моделировании ситуаций из профессионального контекста в сфере рекламы, представляющее собой показ англоязычных рождественских рекламных роликов ведущих профессионалов, разработку и защиту обучающимися проектов по их презентации и продвижению перед импровизированным жюри.

В преддверии Нового года хорошей традицией во многих общеобразовательных учебных заведениях является проведение тематических занятий по иностранному языку, посвященных обычаям и традициям празднования Рождества и Нового года. Поэтому недавно закончившие школу студенты, как правило, демонстрируют достаточно прочные знания, умения и владения в этой области: знают лексику по теме (chimney, candle, mistletoe, Christmas, New Year, reindeer, sleigh, bell, stocking, carol, gingerbread и т.д.), могут составить рассказ на английском языке о праздновании Нового года в своей семье, умеют отвечать по-английски на вопросы об истории Рождества, могут поделиться своими планами на зимние каникулы, передать содержание прослушанного учебного англоязычного аудиоматериала на рождественскую тематику и даже исполнить новогоднюю песню на английском языке.

Очевидно, однако, что демонстрируемые результаты свидетельствуют скорее о готовности студентов к решению иноязычных коммуникативных задач в области бытовой и культурной сфер, нежели в области профессиональной и исследовательской деятельности.

Целесообразным с точки зрения эффективной подготовки будущих профессионалов в области рекламы и связей с общественностью представляется акцент праздничного тематического занятия не просто на лингвострановедческом аспекте изучения иностранного языка, а именно на специфическом пласте культуры стран изучаемого языка, связанном с их будущей деятельностью, например, с рекламой.

Рекламно-информационная деятельность – один из видов профессиональной деятельности, к которым готовятся выпускники по направлению подготовки 42.03.01 Реклама и связи с общественностью (уровень бакалавриата). Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования по данному направлению, в процессе обучения в вузе они овладевают целым спектром компетенций, благодаря которым смогут осуществлять разработку, подготовку к выпуску, производство и распространение рекламной продукции, включая текстовые и графические, рабочие и презентационные материалы в рамках традиционных и современных средств рекламы [3]. Учебный план данного направления включает дисциплины, ориентированные на формирование соответствующих компетенций, например, «Теория и практика рекламы», «Разработка и производство рекламного продукта». В

связи с этим обращение к профессионально значимым для будущих специалистов темам в рамках аутентичного англоязычного пространства имеет целью обогатить их представления о зарубежных рекламных продуктах, их содержательной, вербальной, визуальной составляющих, расширить диапазон владения средствами профессиональной иноязычной коммуникации в этой сфере.

Следует отметить, что продуманное в педагогическом и дидактико-методическом отношении включение рекламы как части иноязычной медиакультуры в контекст занятия по иностранному языку способствует расширению кругозора и повышению общей культуры студентов, воспитанию уважения к духовным ценностям разных стран и народов посредством национальных образов, заключенных в ней.

В Великобритании предновогодняя (и предрождественская) пора ощущается задолго до наступления праздников (1 января и 25 декабря). Ее приближение ознаменовывается появлением традиционной праздничной иллюминации на улицах, украшением живых елей в домах, покупкой подарков, совместным с маленькими детьми открытием окошек рождественских календарей и, конечно, ставшим уже привычным соревнованием крупных компаний по созданию рождественских рекламных роликов.

Такие ролики создаются опытными в своем деле профессионалами и представляют собой маленькие анимационные или кинофильмы. Их цель – не просто убедить в приобретении товара или услуги. Они посвящены важным общечеловеческим темам – победе доброго начала в человеке, торжеству красоты личности, важности понимания ценности семьи и друзей. Особенно часто в таких рекламных роликах фигурируют семейные образы, ведь Рождество – это семейный праздник.

Высокая конкуренция рождественских рекламных роликов способствует повышению их качества, неординарному художественному воплощению идей режиссёров и сценаристов. Однако для использования в учебных целях рекламные ролики, размещенные в сети Интернет, следует отбирать в соответствии с критериями, позволяющими критически оценить целесообразность их применения в образовательном контексте.

На основе параметров оценки интернет-ресурсов, предложенных П.В. Сысоевым, М.Н. Евстигнеевым [4] и критериев отбора аутентичных фильмов, рекомендуемых И.А. Исенко [5], мы включили в совокупный перечень критериев отбора следующие: языковая сложность материала, культурная сложность материала, соответствие интересам студентов, наличие воспитывающего и развивающего потенциала, доверие к источнику информации, надежность информации, актуальность, культуросообразность, вариативность коммуникативных ситуаций.

В добавление к указанным выше критериям отбора рекламных роликов на фестиваль из множества видеороликов выбирались те, которые обращены к непреходящим человеческим ценностям, способны вызывать

положительные эмоции, добрые чувства. Поэтому оптимальным решением являются рождественские рекламные ролики, основывающиеся на семейных образах. Проиллюстрируем на конкретных примерах.

Ролик 1. “Mog’s Christmas Calamity” (2015 г.) / «Рождественский переполох Мог». Рождественская анимационная реклама крупной британской торговой сети. Сюжет: пушистая кошка Мог случайно устраивает в доме типичной британской семьи Томас пожар в преддверные часы Рождества. Однако именно благодаря Мог вовремя приезжает бригада пожарных и спасает жилище, а добрые соседи, сплотившись, помогают семье, оставшейся без всего в неуютном, едва уцелевшем доме, навести порядок и отпраздновать вместе Рождество.

Ролик 2. “The Greatest Gift” (2016 г.) / «Самый лучший подарок». Анимационный ролик британской торговой сети супермаркетов. Сюжет: отец семейства, мечтающий провести Рождество со своими близкими, сталкивается с различными сложностями (очередь за подарками, празднующие коллеги, транспортные проблемы), из-за которых не успевает это сделать и возвращается домой слишком поздно. В своих мечтах он придумывает клона, который бы выполнил за него все обязанности, а он в это время провел драгоценные часы со своей семьей, играя в игры с детьми, готовя праздничное угощение и т.д.

Ролик 3. “Buster the Boxer” (2016 г.) / «Боксер Бастер». Короткометражный фильм британской сети супермаркетов. Сюжет: маленькую Бриджит, обожающую прыгать на кровати, мама укладывает спать в Рождественский сочельник. В это время папа девочки монтирует во дворе дома большой батут – подарок-сюрприз для дочери. Пока мама и папа девочки отдыхают вечером за просмотром телевизора, попрыгать на батуте приходят лесные звери, за которыми завистливо наблюдает в окно собака. Наутро, увидев во дворе батут, девочка радостно выбегает к нему из дома, но ее опережает собака, и все семья удивленно наблюдает, как счастливый пес прыгает на батуте.

Учебная работа с выбранными роликами организуется в рамках проектной технологии и включает следующие компоненты: творческую лингвистическую разминку, подготовку коллективных проектов по продвижению рекламного ролика на фестивале, официальную часть фестиваля – показ рекламных роликов и презентацию подготовленных проектов, работу жюри по оцениванию проектов, подведение итогов фестиваля и чествование победителей, рефлексию по итогам мероприятия.

В начале занятия, к которому студенты повторяют лексику по теме “Christmas”, в качестве творческой лингвистической разминки проводится демонстрация с помощью проектора отдельных кадров всех рекламных роликов. Каждый кадр сопровождается вопросом, активизирующим творческий поиск. Например, когда на экране появляется изображение собаки, смотрящей в окно, студенты отвечают на вопрос “What is he look-

ing at?”. Поскольку они еще не видели ролик целиком, их ответы часто оказываются неожиданными, забавными. Такая разминка способствует созданию креативной, дружелюбной атмосферы на занятии.

По окончании разминки студенты делятся на группы (3-5 человек). Перед каждой группой ставится цель: подготовить коллективный проект по продвижению рекламного ролика, выбранного случайным образом из предложенных, и представить результат в форме коллективной устной презентации на фестивале, преподнести его таким образом, чтобы он получил гран-при.

В течение подготовительного этапа фестиваля каждая группа студентов работает автономно. Вначале осуществляется ознакомление с предложенным рекламным видеороликом, происходит актуализация аудитивных умений обучающихся в рамках восприятия на слух английской речи, текста музыкального сопровождения рекламы. Далее следует выполнение *пакета профессионально ориентированных заданий*, направленных на тренинг коммуникативных иноязычных умений в рамках подготовки презентации ролика перед членами жюри фестиваля:

1. Составить аннотацию видеоролика на английском языке и предоставить в качестве раздаточного материала членам жюри.

2. Выполнить перевод рекламного слогана на русский язык.

3. Описать на английском языке предполагаемую целевую аудиторию рекламного ролика.

4. Провести веб-квест и составить список сайтов, предоставляющих дополнительную информацию о рекламном ролике (историю создания, биографию автора и т.д.).

5. Дать характеристику социально-бытовой и коммуникативной ситуации ролика (место и время общения, социальные роли коммуникантов, социально маркированная лексика, стиль, регистр, тональность общения, невербальные элементы общения).

6. Представить жюри результаты анализа функций вербального, визуального, музыкального компонентов рекламы с помощью ответов на вопросы:

How does the component attract people’s attention?

What kind of information does it provide?

What kind of mood does it create?

Is it in harmony with other components of the advertisement?

7. Представить жюри заключение о креативности рекламного ролика с помощью ответов на вопросы:

Why does this advertisement stand out from the others?

Does it appeal to a great number of people through the diversity of ideas and associations?

Does its plot contain many unexpected turning points?

Is it based on seemingly unrelated facts or images?

How effectively does it apply traditional Christmas images?

Can it be considered an artistic whole?

Для выполнения этих заданий студентам предоставляется необходимое техническое и программное

обеспечение, оргтехника, доступ в интернет для осуществления веб-квеста.

Для достижения общей цели, работая в группах, студенты распределяют задания, координируют усилия, взаимодействуют на разных уровнях – в осуществлении информационного поиска, конструировании содержания выступлений, лингвистического оформления отдельных результатов проекта. Знания, умения и владения каждого в области иностранного языка и профессиональной сферы актуализируются в совместной деятельности, приобретают прикладной характер, обеспечивая продуктивность работы команды в целом.

Преподаватель оказывает консультативную поддержку и техническую помощь обучающимся. Он распределяет свое время так, чтобы иметь возможность оценивать выполнение каждого проекта, эффективность работы его участников.

На следующем этапе начинается официальная часть «Фестиваля англоязычных рождественских рекламных роликов». Показ каждого ролика сопровождается реализацией проекта по его продвижению в форме коллективной устной презентации.

Очередность, количество выступающих, структура и стиль выступления участниками фестиваля выбирается самостоятельно. При этом каждая группа должна аргументировано доказать членам жюри, в состав которого могут входить студенты, преподаватель, приглашённые специалисты, что именно данная реклама достойна гран-при фестиваля.

В достижении этой цели студентам помогают результаты, полученные в рамках работы над презентацией рекламы: выполненная на английском языке аннотация ролика, перевод рекламного слогана на русский язык, описание на английском языке предполагаемой целевой аудитории рекламного ролика, дополнительная информация о рекламном ролике, характеристика социально-бытовой и коммуникативной ситуации ролика, анализ вербального, визуального, музыкального компонентов рекламы, заключение о креативности рекламного ролика.

Члены жюри оценивают видеоролик и проектную деятельность студентов в рамках его продвижения.

Рекламный ролик оценивается с помощью разработанного нами листа экспертного оценивания, включающего критерии: «Эмоциональное воздействие», «Креативность», «Музыка», «Мотивирующая сила», «Вербальный компонент», «Визуальный компонент» (таблица 1).

Таблица 1.

Лист экспертной оценки рекламного ролика

Criteria	Points
Emotional impact	
Creativity	
Music	
Motivating force	
Verbal component	
Visual component	
Sum total	

Включенные в таблицу критерии основываются

на общих структурных элементах рекламного сообщения и их функциях, выделяемых исследователями [6]. Обращение к ним на занятии по иностранному языку служит дополнительным тренингом необходимых в будущем профессиональных навыков оценивания эффективности рекламной деятельности (согласно ФГОС, элемент ПК-1 [3]) на примере анализа рекламного сообщения, выявления компонентов, внушающих потребителю желание приобрести товар, в том числе и благодаря положительным ассоциациям, и умений вербального выражения результатов данного анализа средствами иностранного языка.

Для оценивания успешности выполненного студентами проекта по продвижению рекламного ролика, членам жюри предлагается заполнить разработанный нами лист экспертной оценки качества коллективной устной презентации (таблица 2).

Таблица 2.

Лист экспертной оценки качества коллективной устной презентации

Criteria	Points			
	Team 1			
	Speaker 1	Speaker 2	Speaker 3	Sum total
Professionally oriented				
Overall impression				
Relevance				
Effectiveness				
Linguistically oriented				
Fluency				
Vocabulary				
Grammatical correctness				
Pronunciation				
Sum total				

Приведенные в таблице критерии разделены на две группы, шкала оценивания выбирается исходя из особенностей балльно-рейтинговой системы вуза. Первая группа включает профессионально ориентированные критерии «Общее впечатление», «Соответствие рассматриваемому вопросу / релевантность», «Эффективность», связанные с общими способностями студентов реализовывать знания в области рекламы как сферы будущей профессиональной деятельности (ПК-14, согласно ФГОС [3]). Вторая группа содержит критерии, позволяющие оценить устное выступление и дающие представление о способностях обучающихся к коммуникации в устной форме на иностранном языке (ОК-5, согласно ФГОС [3]): «Плавность / беглость речи», «Словарный запас», «Грамматическая правильность», «Произношение».

По итогам обработки листов экспертного оценивания подсчитывается суммарное количество баллов для каждого рекламного ролика, личные баллы участников проектов и баллы каждой группы. Объявляются победители в различных поощрительных номинациях:

«Самый убедительный участник фестиваля», «Самый блистательный оратор», «Самое творческое воплощение проекта», «Лучшая реклама» и т.д. Разумеется, самая главная номинация – «Лучший проект продвижения рекламного видео» – присуждается команде, набравшей наивысшее количество баллов.

По итогам фестиваля проводится рефлексия. Участники дают устные комментарии поставленным оценкам на английском языке, выражают мнение об увиденных рекламных роликах, о самом фестивале, отдельных выступлениях, оценивают свою деятельность и деятельность своих коллег.

Подобная организация праздничного тематического занятия с применением аутентичных англоязычных рекламных видеороликов позволяет использовать их потенциал в учебных целях и значительно расширить возможности межкультурного и профессионального

взаимодействия обучающихся на иностранном языке, в частности в ситуациях, в которых необходимо создание убедительной презентации рекламных продуктов перед зарубежными партнерами.

Предлагаемое учебное тематическое мероприятие неоднократно применялось нами при обучении иностранному языку студентов направления подготовки 42.03.01 Реклама и связи с общественностью, и практика его применения дала хорошие результаты.

Правомерным представляется предположение о том, что в совокупности с другими видами учебной работы, в контексте которых моделируются ситуации, поведение, свойственные для будущей профессиональной деятельности обучающихся, разработанное мероприятие может применяться в рамках эффективной подготовки в высшей школе, нацеленной на приближение квалификации выпускников к требованиям рынка труда.

Библиографический список

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=201647&fld=134&dst=1000000001,0&rnd=0.3856955500962715> (дата обращения: 05.02.2017).
2. Мильруд Р.П. Обучение языку в специальных целях: сущность, методика, рефлексия // «Просвещение. Иностранные языки». Интернет-издание для учителя. 2013. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://iyazyki.prosv.ru/2013/05/english-special/> (дата обращения: 05.02.2017).
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 42.03.01 Реклама и связи с общественностью (уровень бакалавриата). [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://edu.tsu.tula.ru/fgosVO/FGOS_BAK_42-03-01.pdf.
4. Сыроев П.В., Евстигнеев М.Н. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий. - Ростов н/Д: Феникс; М.: Глосса-пресс, 2010. 182 с.
5. Исенко И.А. Использование испанских аутентичных фильмов для формирования социолингвистической компетенции // Иностранные языки в школе. 2009. №1. С.78-83.
6. Медведева Е.В. Рекламная коммуникация. М.: ЛЕНАНД, 2016. 304 с.

References

1. The Federal Law "On Education in the Russian Federation" No. 273-FZ of 29.12.2012 [Electronic resource]. URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=201647&fld=134&dst=1000000001,0&rnd=0.3856955500962715> (access date: 05.02.2017).
2. Milrud R.P. Teaching foreign language for specific purposes: essence, methodology, reflexion // "Iyazyki.prosv.ru". Online journal. 2013. [Electronic resource]. URL: <http://iyazyki.prosv.ru/2013/05/english-special/> (access date: 05.02.2017).
3. Federal State Educational Standard of Higher Education for Program 42.03.01 Advertising and Public Relations (bachelor's level) [Electronic resource]. URL: http://edu.tsu.tula.ru/fgosVO/FGOS_BAK_42-03-01.pdf.
4. Sysoyev P.V., Evstigneev M.N. Methods of teaching a foreign language by means of new information and communication Internet-technologies. Rostov on/D: Phoenix; Moscow: Glossa press, 2010. 182 p.
5. Isenko I.A. The Use of authentic Spanish films for the formation of sociolinguistic competence // Foreign languages at school. 2009. №1. P.78-83.
6. Medvedeva E.V. Advertising communication. Moscow: LENAND, 2016. 304 p.

ИВАНЕНКО И.Н.

директор муниципальной бюджетной гимназии
№ 39 г. Орла
E-mail: ore_school39@mail.ru

IVANENKO I.N.

Director of the municipal budget gymnasium No. 39 in
Orel
E-mail: ore_school39@mail.ru

РОЛЬ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ВКС ТЕХНОЛОГИЙ В ОБЕСПЕЧЕНИИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

THE ROLE OF INNOVATION AND ACF TECHNOLOGIES IN ENSURING THE QUALITY OF EDUCATION

В статье раскрываются особенности инновационной деятельности гимназии, победы и достижения, дается описание инновационных площадок школы, характеристика внутренней системы оценки качества образования, рассматриваются элементы системы внутришкольного мониторинга.

Ключевые слова: инновационное образовательное учреждение, качество образования, инновационная площадка, внутришкольный мониторинг.

The article reveals the functions of innovation activities of the gymnasium, victories and achievements, describes the innovative areas of the school, characterizes the internal system for assessing the quality of education, and considers elements of the system of in-school monitoring.

Keywords: innovative educational institution, quality of education, innovative ground, in-school monitoring.

Муниципальная бюджетная гимназии № 39 имени Фридриха Шиллера города Орла – инновационное общеобразовательное учреждение гуманитарной направленности, удостоенное званий «Школа года» в 1997 и 2001 годах, «Школа века» – в 2000 году, в 2006 году – победитель конкурса общеобразовательных учреждений, внедряющих инновационные образовательные программы, в 2013 г. – победитель регионального конкурса «Школа года», с 2007 года как победитель национального проекта «Образование» – член «Гимназического союза России». В рамках данной программы в 2008 г. – победитель в номинации «Лучшая региональная студия», открытая для коллег в регионе», в 2013 г. мы вошли в число ТОП – 15 школ «Гимназического Союза России», ежегодно занимаем 1-3 места в этом элитарном клубе.

Учителя гимназии Снегирева И.С., Дмитриева Н.А. были победителями муниципального и регионального этапов Всероссийского конкурса «Учитель года».

Ежегодно учителя школы достойно выступают в конкурсах профессионального мастерства:

Международный уровень:

– Игнатенко Л.П., учитель математики, – участник международной научно – практической конференции «Психология и педагогика. Методология, теория и практика»;

– Савостикова А.Б., учитель русского языка и литературы, – участник заключительного этапа олимпиады школьников союзного государства «Россия и Беларусь: историческая и духовная общность».

Всероссийский уровень:

– семеро учителей гимназии – победители конкурса на получение денежного поощрения лучшими учи-

телями ОО, реализующих образовательные программы НОО, ООО, СОО на получение денежного поощрения из средств федерального бюджета»;

– Козик Л.Н., учитель химии и Новикова Е.Н., учитель биологии – лауреаты Всероссийского конкурса «Мой лучший урок»;

– Петракова Т.В., учитель биологии и географии, – лауреат Всероссийского смотра – конкурса педагогических изобретений.

Региональный уровень:

– Соловьева Н.В., учитель русского языка, – победитель второго регионального конкурса внеурочной деятельности для уровня ООО;

– трое учителей – победители конкурса по отбору лучших учителей ОО Орловской области (Новоселова Г.Д., Дмитриева Н.А., Куликова Е.В.);

– Малыгина И.В. – победитель, Дмитриева Н.А., Русанова Е.Н. – призеры региональной дистанционной олимпиады учителей начальных классов «Метапредметные результаты на уровне начального общего образования».

Муниципальный уровень:

– Цуканова Г.М., учитель биологии и географии, – призер городского конкурса методических проектов «Социализация личности»;

– Дмитриева Н.А., учитель начальных классов, – призер конкурса методических разработок уроков «Современный урок в школе: опыт, традиции, новаторство»;

– Куликова Е.В., учитель начальных классов, призер конкурса «Моя инициатива в образовании», лауреат конкурса «Педагогический дебют».

На сегодняшний день в гимназии обучаются 920 детей, 35 классов –комплектов, 5 групп продленного дня.

В гимназии работают 66 учителей, 23 высшей категории, 26 первой, 3 Заслуженных учителя РФ, 11 отличников и почетных работников образования, восемь молодых учителей – Еременко А.И., Лебедева Н.Ю., Прошкина А.С., Куликова Е.В., Андреев Н.С., Герасимов Е.А., Трущенко П.В., Козлов В.С., 3 кандидата наук (Гурова В.Я., Новоселова Г.Д., Жигулина Д.В.).

Гимназия располагается в двух зданиях: учебный корпус и плавательный бассейн, оборудовано 39 учебных кабинетов, из них 2 компьютерных класса, всего в гимназии – 86 компьютеров и ноутбуков, 1 мобильный класс, 3 интерактивных комплекса, медицинский кабинет, школа имеет два спортивных зала: один большой (604 м²) и малый, столовая на 240 мест, актовый зал, бассейн, тир и укрытие. Во дворе школы расположен спортивный городок, состоящий из футбольного поля, двух баскетбольных и волейбольных площадок, гимнастического городка.

В текущем учебном году продолжена работа над реализацией нашей концепции: *«Совершенствование личности учащихся на основе гуманитаризации образования и эстетического воспитания и развития способностей каждого ученика, формирование духовно богатой, творчески мыслящей, обладающей прочными базовыми знаниями за курс средней школы и глубокими знаниями по профильным дисциплинам личности, ориентированной на высокие нравственные идеалы, интегрированной в систему национальной и мировой культуры, способной на участие в духовном развитии общества».*

Гуманитаризацию мы понимаем не только как углубленное изучение русского и иностранных языков, русской и зарубежной литературы, русской словесности, истории, но и как приобщение к общечеловеческой культуре, литературе и истории, в том числе российской как её составной части.

Традиционно в гимназии сформированы следующие профили: гуманитарно-филологический, филологический, социально-гуманитарный.

В 2009 г. гимназия стала базовым муниципальным общеобразовательным учреждением по гуманитарным предметам.

В нашей организации развита исследовательская и инновационная деятельность учителей. Все наши инновации проходили апробацию через деятельность инновационных площадок.

На базе гимназии функционировали следующие инновационные площадки:

1. Локальная площадка в рамках лаборатории анализа текста.

2. Муниципальная инновационная площадка «Использование ИКТ в подготовке к итоговой (государственной) аттестации по предметам гуманитарного цикла»

3. Региональные инновационные площадки:

1. «Развитие сетевого взаимодействия и освоение

формата ВКС как важный фактор деятельности инновационных образовательных организаций».

2. «Развитие инновационной компетентности учителя в рамках профессионального объединения «Учительское единство».

3. «Современные технологии в преподавании истории в средней и высшей школе: проблемы, взаимосвязь и преемственность».

4. Академическая экспериментальная площадка «Оптимизация гуманитарного образования».

На Федеральном уровне осуществлялась апробация УМК С.И. Львовой по русскому языку.

В этом учебном году продолжили работу следующие инновационные площадки:

На федеральном уровне:

Работа в рамках ВНОП «Гимназический союз России»

«Механизмы внедрения системно – деятельностного подхода с позиции непрерывности образования (ДО-НОО-ООО)»

На региональном уровне:

1. «Формирование модели сетевого взаимодействия на основе ВКС для внедрения современных образовательных технологий».

2. «Управление качеством образования на основе результатов оценочных процедур»

3. «Индивидуальное творческое развитие учащихся через системно – деятельностный подход на уроках изобразительного искусства в 5-8 классах».

4. «ФГОС основного общего образования: содержание и механизмы реализации основной образовательной программы (ООП) в образовательной организации»

5. «Создание модели сетевого взаимодействия педагогов посредством деятельности профессиональных общественных организаций».

На муниципальном уровне:

«Виды анализа современного урока».

С 2010 года мы нарабатывали позитивный опыт работы по ФГОС НОО, а с 2013 года – ФГОС ООО.

В 2011 году мы заняли второе место в региональном конкурсе Основных образовательных программ НОО.

Педагогический коллектив гимназии №39 в результате инновационной, и научно-исследовательской работы освоил современные образовательные технологии, применение которых позволяет достичь успехов в обучении: качество знаний обучающихся составляет 69%, 30 и более гимназистов становятся победителями и призерами муниципального и от 9 до 15 – регионального этапа, от 1 до 3-х заключительного этапов Всероссийской предметной олимпиады школьников, от 2 до 4-х учащихся являются победителями и призерами по нескольким предметам. Около 20% и более выпускников заканчивают гимназию с медалями «За особые успехи в учении». В целом успешно сдают ЕГЭ по гуманитарным предметам, результаты ГИА свидетельствуют о должной подготовке учащихся основной общей школы, и от 90% до 100% поступают в вузы, в том числе и престижные столичные вузы. Среди наших

выпускников – ученые, преподаватели, артисты, работники муниципальных и областных администраций, предприниматели.

Ежегодно наши гимназисты являются Лауреатами премии по поддержке талантливой молодежи, муниципальной и региональной стипендий.

Качество образования мы достигаем в том числе благодаря и тому, что выстроили гибкую систему внутришкольной системы оценки качества образования.

Организационная структура, занимающаяся внутришкольной оценкой, экспертизой качества образования и интерпретацией полученных результатов, включает в себя администрацию Гимназии, педагогический совет, научно-методический совет, методические объединения учителей-предметников, временные консилиумы (педагогический консилиум, творческие группы и т.д.).

- Администрация гимназии: формирует блок локальных актов, регулирующих функционирование ВСОКО школы и приложений к ним, утверждает приказом директора Гимназии и контролирует их выполнение, разрабатывает мероприятия и готовит предложения, направленные на совершенствование системы оценки качества образования Гимназии, участвует в этих мероприятиях, обеспечивает на основе образовательной программы проведение в Гимназии контрольно-оценочных процедур, мониторинговых, социологических и статистических исследований по вопросам качества образования, организует систему оценки качества образования, осуществляет сбор, обработку, хранение и предоставление информации о состоянии и динамике развития, изучение информационных запросов основных пользователей системы оценки качества образования, обеспечивает условия для подготовки работников школы по осуществлению контрольно-оценочных процедур, предоставление информации о качестве образования на муниципальный и региональный уровни системы оценки качества образования, анализирует результаты оценки качества образования на уровне Гимназии, формирует информационно-аналитические материалы по результатам оценки качества образования (анализ работы Гимназии за учебный год, публичный доклад и т.д.), принимает управленческие решения по развитию качества образования на основе анализа результатов, полученных в процессе реализации ВСОКО.

Научно-методический совет и методические объединения учителей-предметников: участвуют в разработке методики оценки качества образования, системы показателей, характеризующих состояние и динамику развития школы, критериев оценки результативности профессиональной деятельности педагогов Гимназии, содействуют проведению подготовки работников Гимназии по осуществлению контрольно-оценочных процедур, проводят экспертизу организации, содержания и результатов аттестации обучающихся и формируют предложения по их совершенствованию, готовят предложения для администрации по выработке управленческих решений по результатам оценки качества об-

разования на уровне Гимназии.

Педагогический совет: содействует определению стратегических направлений развития системы образования в Гимназии, организации работы по повышению квалификации педагогических работников, развитию их творческих инициатив, принимает участие в формировании информационных запросов основных пользователей системы оценки качества образования Гимназии, в обсуждении системы показателей, характеризующих состояние и динамику развития системы образования, в экспертизе качества образовательных результатов, условий организации учебного процесса в Гимназии, в оценке качества и результативности труда работников Гимназии, в обсуждении системы показателей, характеризующих состояние и динамику развития системы образования в Гимназии, решение о перечне учебных предметов, выносимых на промежуточную аттестацию.

Локальные акты, обеспечивающие функционирование ВСОКО:

1. ООП НОО, ООО, АООП, ООП ФК ГОС (учебный план, рабочие программы по предметам, календарно-тематическое планирование по предметам, планируемые результаты, годовой календарный учебный график, оценочные материалы).
2. Отчет о самообследовании (аналитическая справка о результатах промежуточной аттестации, по результатам государственной итоговой аттестации, по результатам отдельно взятых процедур ВСОКО, анализ контрольных работ).
3. Положения.
4. Приказы.

В качестве источников данных для оценки качества образования используются: результаты промежуточной и итоговой аттестации, внутришкольного мониторинга образовательных достижений (личностных, метапредметных и предметных), текущего, тематического и прогностического оценивания. Материалы, фиксирующие текущие и промежуточные учебные и личностные достижения, позволяют достаточно полно и всесторонне оценивать как динамику формирования отдельных личностных качеств, так и динамику овладения метапредметными действиями и предметным содержанием. Внутришкольный мониторинг образовательных достижений ведётся каждым учителем-предметником и фиксируется с помощью оценочных листов, классных журналов, дневников учащихся на бумажных или электронных носителях.

Отдельные элементы из системы внутришкольного мониторинга могут быть включены в портфель достижений ученика, результаты промежуточной и итоговой аттестации (результаты экзаменов зимней сессии и промежуточной аттестации, выполнения итоговых работ по всем учебным предметам, за выполнение и защиту индивидуального проекта, оценки за работы, выносимые на государственную итоговую аттестацию (9 класс), баллы за предметы государственной итоговой аттестации в форме ЕГЭ), социологические опросы, посещение уроков и внеклассных мероприятий, данные

классного журнала, отчеты работников гимназии.

Внутренняя система оценки качества образования в гимназии осуществляется по следующим трём направлениям, которые включают перечисленные объекты мониторинга:

Качество подготовки обучающихся, включающее предметные результаты обучения, внутреннюю и внешнюю диагностики, в том числе ГИА обучающихся 9,11-х классов), метапредметные результаты обучения (включая внутреннюю и внешнюю диагностики), здоровье обучающихся (динамика), достижения обучающихся в конкурсах, соревнованиях, олимпиадах, профессиональное самоопределение обучающихся, удовлетворённость родителей качеством образовательных результатов.

Качество образовательной деятельности, включающее соответствие основных образовательных программ требованиям ФГОС, ФК ГОС, удовлетворённость учеников и родителей условиями обучения в гимназии, выполнение учебного плана, вовлечение педагогов в инновационную деятельность, результаты воспитательной деятельности.

Качество условий, обеспечивающих образовательный процесс, включающее материально-техническое обеспечение, информационно-образовательную среду, санитарно-гигиенические условия, охрану здоровья, медицинское сопровождение, организацию питания, кадровое обеспечение, профессиональную компетентность педагогов.

По итогам анализа полученных данных мониторинга готовятся соответствующие документы (отчеты, справки, доклады), которые доводятся до сведения педагогического коллектива, учредителя, родителей, общественности. Результаты мониторинга являются основанием для принятия административных решений на уровне гимназии.

В рамках реализации национальной образовательной программы «Наша новая школа» особую значимость приобретает деятельность участников образовательного процесса в области инновационного развития.

В ходе создания, освоения и распространения инноваций в нашей гимназии формируется современная образовательная система, гибкого, открытого, индивидуализированного, опережающего, непрерывного образования. Эта система представляет собой единство современных образовательных технологий, новых методов и приемов обучения, новых организационных структур и инновационных форм в образовании.

Именно инновационная деятельность гимназии позволяет нам сформировать инициативных, креативных, самостоятельных учеников, способных к постоянному обновлению знаний, вооруженных технологиями получения – добывания знаний.

Прежде всего, мы применяем проектные и исследовательские технологии, они перерастают из формы работы с мотивированными детьми в одну из ключевых компетенций. Данная работа стала основой предметного образования и системы дополнительного

образования. Проектная и исследовательская деятельность предоставляют ученику гораздо большую свободу мыслительной деятельности, чем репродуктивная. Овладение проектной методикой позволяет учителям и ученикам создавать проекты.

Информационно-коммуникационные технологии помогают проводить уроки интересно, динамично и убедительно, сделать поток обильной информации легкодоступным, обеспечивают техническую и технологическую поддержку учителю, высвобождают время учителя для непосредственного общения с учениками.

Сочетание цифровых средств обучения и компьютерной техники позволяет нам осуществлять принципиально новые подходы к организации процесса обучения. Педагогический коллектив реализует проект «Школа информатизации».

Продуктивность обучения обеспечивается применением ИКТ-технологий, электронных средств обучения, а также ВКС (спутниковых) технологий.

В июне 2007 года гимназия №39 как победитель нацпроекта «Образование» была первой в Орловской области принята в «Гимназический Союз России». Учителя проводят ВКС – уроки, семинары, круглые столы, методические объединения, а также делимся опытом работы с одаренными детьми.

Участвуем в обсуждении нормативных документов, например, положения о гимназии, положения о библиотеке – медиатеке, а по инициативе Фонда поддержки образования, учредителя «Гимназического Союза России», – в обсуждении проекта национальной образовательной стратегии «Наша новая школа».

С 2007 по 2017 год коллектив гимназии сформировал в формате «Гимназического Союза России» гуманитарное пространство.

Этому способствовали ВКС – конференции, проводимые учителями начальных классов, русского языка и литературы, истории и обществознания, биологии, химии, физики, иностранных языков.

Научный руководитель инновационной и научно-исследовательской деятельности гимназии, доктор филологических наук, профессор кафедры теории и методики обучения русскому языку и литературе ОГУ Беднарская Лариса Дмитриевна проводила цикл ВКС – конференций по подготовке к ГИА и ЕГЭ по русскому языку и литературе, гуманитарным предметам. Лариса Дмитриевна создала ядро, алгоритм подготовки к ЕГЭ по всем учебным предметам. Она провела ВКС – уроки, семинары, лекции для всех регионов страны. Свои конференции мы проводим в качестве активной студии, и вместе с тем принимаем участие в конференциях, организуемых студиями других регионов страны. Мы установили профессиональные связи со школами региона – участниками «Гимназического Союза России», и в первую очередь с Мезенским, Ливенским, Покровским лицеями, гимназиями №19 г. Орла, г. Ливны, г. Болхова, лицеем г. Урюпинска, гимназией №41 г. Санкт-Петербурга, №3 г. Ярославля, №35 г. Тольятти.

Проведение ВКС – конференций, инициируемых

нами, и участие в конференциях, которые организовывали студии других регионов, позволило приобщиться к инновационному опыту школ различных регионов страны, поделиться опытом гуманитаризации образования, интеграции гуманитарного образования, внедрению методов развивающего обучения на основе анализа текста способствовало совершенствованию профессионального мастерства учителей, обеспечению диссеминации опыта работы с обучающимися, имеющими повышенную мотивацию.

С 2012 г. по 2017 г. на базе гимназии функционировала региональная инновационная площадка «Развитие сетевого взаимодействия и освоение форматов ВКС – связи как важнейший этап деятельности инновационного образовательного учреждения», которая позволила нам, благодаря успешному освоению ВКС - технологий добиться повышения качества образования, инновационной компетенции учителей, совершенствования работы с одаренными детьми, научно-исследовательской деятельности учителей и учащихся.

Ежегодно с сентября 2015 года в рамках ВНОП «Гимназический союз России» в гимназии реализуются межрегиональные проекты:

- в 2015 – 2016 учебному году – «Виды анализа современного урока»;
- в 2016 – 2017 учебном году – «Системно – деятельностная парадигма образования как важнейшее условие реализации ФГОС и успешной подготовки к ГИА, обеспечения качественных результатов»;
- в 2017 – 2018 учебном году – «Формирование модели сетевого взаимодействия на основе ВКС для внедрения современных образовательных технологий».

В реализации проекта принимают участие как образовательные организации Орловской области (МБОУ – Мезенский лицей, МБОУ – лицей им. Булгакова г. Ливны, МБОУ – Покровский лицей, гимназия №19 г. Орла), так и гимназии гг. Санкт – Петербурга, Ярославля, Тольятти, Урюпинска.

ВКС – конференции проводятся с учениками и для обучающихся всех участников ВКС - конференции.

В ходе подготовки к конференции они анализируют, изучают, исследуют, создают проекты, что в немалой степени обеспечивает системно-деятельностный подход, развивает универсальные учебные действия гимназистов. Разработаны интернет- проекты: «Душа и дух русской поэзии» (Гурова В.Я.), «Скола – 21» (Бойцова М.Н.), *«Памятник истории и культуры – ландшафтный сквер «Дворянское гнездо» (Козик Л.Н.), «Неизвестные факты Великой отечественной войны. Зарубежные историки о событиях второй мировой войны» (Зеленина Л.Г.), «Мир слова» (Савостикова А.Б.)*.

Системная работа старшекласников в процессе подготовки и проведения ВКС – конференций повышает их образованность, компетентность, креативность, умение применять знания в нестандартных ситуациях.

Мониторинг самостоятельных, проверочных, контрольных работ, итогов ГИА и ЕГЭ, поступления в вузы

показывает, что использование ВКС – технологий способствует повышению качества знаний обучающихся. ВКС – технологии применяются и в работе по выявлению и поддержке одаренных детей. Всего в гимназии функционирует 7 научных обществ учащихся:

1. «Мир текста – текст мира» (научный руководитель – кандидат педагогических наук, учитель гимназии Гурова В.Я.);
2. «Изысканная словесность» (руководитель – учитель русского языка и литературы Кручинкин А.В.)
3. «Тайны слова» (руководитель – учитель русского языка и литературы Соловьева Н.В.)
4. «Особенности анализа аутентичного текста на немецком языке» (руководитель – учитель немецкого языка Брылева Л.М.)
5. «Анализ аутентичного текста на английском языке» (руководитель – учитель английского языка Каросанидзе Л.В.)
6. «Юный краевед» (руководитель – учитель истории и обществознания Зеленина Л.Г.)
7. «Свобода творчества» (руководитель – учитель русского языка и литературы Абрамян Л.Н.)

Систематически проводятся ВКС – конференции – заседания научных обществ учащихся, в ходе которых к исследованиям и открытиям привлекаются ученики школ Орловской области и различных регионов страны.

Участие в ВКС – уроках совершенствует навыки исследовательской деятельности старшеклассников, работы с цифровыми и электронными средствами, первоисточниками, кроме того развивается речь, логическое мышление, умение спорить, оппонировать и доказывать. Гимназисты очень серьезно и усиленно готовятся к ВКС – урокам, читают, анализируют, готовят выступления по русскому языку, литературе, истории, обществознанию, иностранным языкам, в центре их внимания – текст, т. к. мы работаем по текстовому пространству.

Положительными итогами использования ВКС – технологий в данной работе можно считать успешное участие в различных международных и Всероссийских конкурсах проектных и исследовательских работ и в этапах ВсОШ.

В подготовке к итоговой аттестации мы проводим уроки с выходом в интернет, с использованием интерактивных комплексов, ученики старших классов активно работают в компьютерных классах.

Эффективное использование ВКС – технологий позволило поднять качество знаний гимназистов на более высокий уровень, об этом свидетельствует мониторинг результатов выполнения проверочных и контрольных работ, ГИА, ЕГЭ, поступление в вузы. 69 % гимназистов учится без троек.

С сентября 2010 года в экспериментальном режиме в гимназии был осуществлен переход к ФГОС НОО, а с 2013 года переход к ФГОС ООО. В ВКС – конференциях участвуют учителя и ученики начальной школы. Мы имеем опыт проведения ВКС – уроков литературного чтения. Ученики младших классов в ходе таких уроков совершенствуют навыки речи, чтения, умения

формулировать проблему и раскрывать ее. Учителям предоставляется возможность результативно осуществлять системно-деятельностный подход к обучению учащихся, совершенствовать универсальные учебные действия.

Совершенствование ВКС – технологий способствовало результативному участию наших учителей в региональной региональных инновационных площадках:

«Формирование коммуникативной компетенции личности в условиях реализации ФГОС».

«ФГОС основного общего образования: содержание и механизмы реализации основной образовательной программы (ООП) в образовательной организации»

«Внедрение эффективных технологий преодоления психологических барьеров у педагогов в условиях реализации ФГОС ООО». Результатом активного участия в инновационной деятельности является тот факт, что за последние годы четверо учителей защитили кандидатские диссертации, семеро стали победителями конкурса на получение денежного поощрения лучшими учителями ОО, реализующих образовательные программы НОО, ООО, СОО на получение денежного поощрения из средств федерального бюджета», двое – победители конкурса по отбору лучших учителей ОО Орловской области.

Результативность и эффективность ВКС – конфе-

ренций возрастает, когда они проводятся в интерактивном режиме: активными участниками ВКС – сеанса становятся не только ученики и учителя студии организатора, но и все студии – участники конференций.

Проведение ВКС – конференции в интерактивном режиме – это наиболее эффективная и продуктивная ВКС – технология, которая способствует освоению учащимися методов получения – добывания знаний, формирования универсальных учебных действий.

За годы участия в «Гимназическом Союзе России» нами проведено более 250 ВКС – сеансов в качестве активной студии. Наш опыт освоения и применения ВКС – технологий полезен школам города, региона и страны. Материалы конференций мы размещаем на своем сайте.

Инновационная деятельность гимназии носит выраженный творческий характер, повышает уровень педагогического мастерства, профессиональную культуру и качество образования.

Муниципальная бюджетная гимназия №39 имени Фридриха Шиллера г.Орла стала лидером Союза, признана Фондом поддержки образования ресурсным центром по апробации и внедрению ВКС – технологий.

Таким образом, инновационная деятельность и применение ВКС – технологий эффективное средство обеспечения качества образования.

УДК 378.147

UDC 378.147

ИВАНОВА В.И.

доктор педагогических наук, доцент, кафедра лингвистики и перевода, Тульский государственный университет

E-mail: vik2662009@yandex.ru

ДЕВРИШЕВА А.Е.

ассистент, кафедра лингвистики и перевода, Тульский государственный университет

E-mail: alina_evseeva@inbox.ru

IVANOVA V.I.

Doctor of pedagogical sciences, associate professor, Department of Linguistics and Translation, Tula State University

E-mail: vik2662009@yandex.ru

DEVRISEVA A.E.

Assistant lecturer, Department of Linguistics and Translation, Tula State University

E-mail: alina_evseeva@inbox.ru

МОТИВАЦИОННЫЙ КОМПОНЕНТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПОДГОТОВКИ ПЕРЕВОДЧИКОВ

MOTIVATIONAL COMPONENT OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF TRANSLATOR TRAINING

Одним из наиболее важных условий успешной подготовки специалистов в переводческой сфере является развитие профессиональной мотивации. В статье представлены применяемые авторами в процессе профессиональной подготовки переводчиков средства повышения мотивации: воздействие на эмоциональную сферу обучающихся, применение технологий активизации учебной деятельности, максимальное привлечение к учебному процессу работодателей, практикующих переводчиков.

***Ключевые слова:** мотивация к переводческой деятельности, профессиональная подготовка, эмоциональная сфера личности, средства повышения мотивации.*

One of the most important conditions for successful training of specialists in the field of translation is the development of professional motivation. The article presents the means for the development of motivation used by the authors in the process of professional training of translators and interpreters: the impact on the emotional sphere of students, the technology of intensification of educational activity, the maximum involvement of employers and practicing translators in the educational process.

***Keywords:** motivation for translation activity, professional training, emotional sphere of personality, means for the development of motivation.*

Профессия переводчика является востребованной в современном деловом мире. В настоящее время расширяется экономическое, политическое и культурное взаимодействие между странами. Переводчик помогает преодолеть языковой барьер, сделав диалог между коммуникантами эффективным. Запросы предприятий, организаций, кадровых агентств, то есть потенциальных работодателей, свидетельствуют о возрастании спроса на высококвалифицированных специалистов в переводческой сфере.

В связи с этим актуальным является вопрос формирования образовательной среды подготовки переводчика, отвечающей как современным требованиям рынка труда, общества, так и потребностям личностно-профессионального развития будущего специалиста.

Образовательную среду подготовки переводчиков мы представляем как системное многоуровневое образование, состоящее условно как из структурных компонентов, отражающих совокупность характеристик объекта, его отношения с внешней средой, так и личностных компонентов, характеризующих необходимые для будущего специалиста как субъекта среды личностные качества. Одним из наиболее важных условий успеш-

ной подготовки специалистов в переводческой сфере является повышение профессиональной мотивации.

На основе анализа исследований в области перевода, опросов работодателей, бесед с практикующими переводчиками мы выявили, что мотивационный компонент переводческой деятельности включает в себя позитивное отношение к осуществлению деятельности, осознание необходимости владения иностранным языком на высоком уровне для успешного осуществления деятельности, актуализацию и мобилизацию знаний, умений, навыков, личностных качеств для решения профессиональных задач.

Нами было проведено анкетирование студентов начальных курсов направления подготовки «Лингвистика» Тульского государственного университета с целью определения уровня сформированности мотивационного компонента. В анкету были включены вопросы, касающиеся отношения к выбранной профессии «Переводчик», уверенности в выборе профессии, желания заниматься переводческой деятельностью после окончания университета, стремления к самостоятельному изучению информации о профессии. Вопросы касались также трудностей, ассоциируемых студентами

с работой переводчика, их отношения к переводческой практике и т.д. Мы проанализировали и обобщили ответы участников и, на основании результатов, сделали следующие выводы.

Большинство студентов положительно относятся к выбранной профессии «Переводчик», но не совсем уверены в правильности своего выбора, так как в процессе постижения профессии, особенно на начальном, адаптационном этапе, возникают определённые трудности. Не все студенты уверены, что хотят заниматься только переводческой деятельностью после окончания вуза.

В целом участники опроса выразили положительное отношение к переводческой практике, считая ее полезной и интересной, позволяющей поближе познакомиться с профессиональной деятельностью. Однако многие студенты отметили, что не стремятся самостоятельно изучать дополнительную информацию об особенностях профессиональной переводческой деятельности. Из результатов опроса следует, что у некоторых студентов выполнение перевода вызывает волнение по причине неуверенности в правильности результатов. Не все студенты уделяют время самостоятельной работе, а делают это только при необходимости при подготовке к занятиям.

На основе анализа результатов анкетирования мы сделали вывод о недостаточной сформированности у студентов мотивации к будущей профессиональной переводческой деятельности и необходимости её повышения в процессе профессиональной подготовки.

В психолого-педагогических исследованиях подчёркивается неоспоримая значимость мотивации для осуществления любого вида деятельности. С.Л. Рубинштейн считает, что движущие силы человеческого поведения отражаются в мотивах его деятельности. Взаимоотношения с окружающим миром влияют на возникновение и развитие потребностей и интересов личности. Уже имеющиеся потребности изменяются, перестраиваются и сочетаются с вновь возникшими. Новые расширяющиеся и обогащающиеся тенденции являются выражением направленности личности и источником разносторонней деятельности, которая порождает все новые мотивы с новым содержанием [5].

Д. Робинсон считает, что переводчику необходима внутренняя мотивация, желание расти, развиваться, узнавать что-то новое. Положительные эмоции, заинтересованность во время осуществления переводческой деятельности стимулируют качественное осуществление работы и быстрое оттачивание навыков [4].

Как отмечал А.Н. Леонтьев, эмоции отражают влияние мотивов на возможность успешного осуществления деятельности. Эмоции, предвосхищая какую-либо деятельность, подготавливают человека к погружению в нее еще до рациональной оценки предстоящей работы [3].

Соглашаясь с приведённой выше точкой зрения, в качестве одного из эффективных средств развития мотивации у студентов мы избрали воздействие на эмоциональную сферу обучающихся, а именно, – опору на

положительные эмоции, чувство юмора; стимулирование чувства радости, удовлетворённости результатом деятельности посредством использования метода поощрения, создания ситуаций успеха, вкрапления в учебный процесс элементов состязательности и т.д.

Одним из важных аспектов мотивации является интерес. Его наличие позволяет практически без напряжения заниматься каким-либо видом деятельности, даже в течение длительного времени. Интерес к переводческой деятельности у студентов способствует вовлечению в профессию, побуждает к активности, к выработке ответственности за выполненный перевод.

По мнению Ю.С. Ленартович, положительная мотивация к осуществлению профессиональной переводческой деятельности может быть сформирована благодаря всестороннему развитию профессионального интереса будущего лингвиста. В качестве аспектов профессионального интереса исследователь выделяет волевой аспект (настойчивость, стремление к преодолению трудностей, возникающих в процессе овладения профессией); познавательный аспект (стремление будущего переводчика к расширению знаний о содержании переводческой деятельности); эмоциональный аспект (удовлетворенность результатами переводческой деятельности, увлеченность ею, позитивное отношение к профессии «переводчик», уверенность в правильности профессионального выбора); деятельностный аспект (потребность в осуществлении переводческой деятельности, активная позиция при овладении профессией, стремление к проверке сил и способностей в переводческой деятельности, желание самореализации) [2].

Для развития профессионального интереса будущего переводчика во всех вышеперечисленных аспектах мы сочли целесообразным применить технологии активизации учебной деятельности: использование эвристических заданий, методов проблемно-развивающего обучения, метода проектов, дискуссий, ролевых игр и т.д.

Заинтересованность в успешном осуществлении переводческой деятельности является одним из наиболее важных мотивов её осуществления. Осознание мотивов деятельности позволяет легче овладеть ею, что способствует повышению профессионального мастерства. По мнению Л.К. Латышева, мотив переводческой деятельности заключается в удовлетворении не личной, а общественной потребности. Перевод создается в соответствии с определенными требованиями и носит социальный характер [1].

Для развития внешних аспектов мотивационной сферы личности студента, которые определяются влиянием окружения и социума, потребностью общества в специалистах данного профиля (когда речь идёт о профессиональной подготовке) мы сочли целесообразным максимально привлечь к учебному процессу работодателей, практикующих переводчиков.

Рассмотрим некоторые виды заданий, которые мы использовали на занятиях по переводческим дисциплинам для развития мотивационного компонента подготовки переводчиков в соответствии с описанными выше

средствами развития мотивации.

Для воздействия на эмоциональную сферу личности использовались юмористическая разминка, игра-соревнование с использованием презентации.

Юмористическая разминка. Для создания благоприятной атмосферы, положительных эмоций, а также для включения всех студентов в процесс обучения можно начинать занятие с юмористической разминки. Разминка подразумевает легкое задание на 5-7 минут, по возможности содержащее юмористический подтекст. Например, студентам предлагается перевести короткие шутки, анекдоты, комические ситуации с русского на английский язык и наоборот. Альтернативным заданием может быть перевод короткой русской народной сказки на английский язык: «Курочка Ряба», «Колобок». Такие задания вызывают заинтересованность у студентов, а возникающие шутки и смех во время выполнения работы создают атмосферу эмоционального комфорта, повышая интерес к занятию.

При проведении *игры-соревнования с использованием презентации* мы использовали метод поощрения, вкрапление элементов состязательности. Группа студентов делится на две-три команды, каждой из которых дается задание подготовить дома презентацию по какому-либо лексическим или грамматическим аспектам перевода (например, «Перевод заголовков», «Перевод Американизмов», «Перевод эмфатических конструкций»), а также подобрать примеры из художественной, научной или публицистической литературы. На занятии студенты показывают свои примеры на слайдах, а участники других команд осуществляют письменные перевод слайдов. Жюри, состоящее из нескольких преподавателей (по возможности в жюри приглашаются и работодатели) оценивает лучший перевод.

Проведение такой игры выполняет сразу несколько функций. Студенты учатся работать в команде, принимают участие в творческой, коллективной работе. Соревновательный элемент активизирует студентов, повышая их заинтересованность. Желание победить мотивирует на тщательную подготовку к игре и активное участие. Более слабые студенты стараются максимально раскрыть свои возможности, чтобы не подвести команду и помочь ей прийти к победе. Подготовка презентаций позволяет студентам овладеть навыком работы в PowerPoint, техникой публичного выступления и навыком подачи информации. Дополнительным стимулирующим моментом может быть назначение поощрения команде-победителю в виде дополнительных баллов на зачете.

Элемент состязательности задействован и при проведении *конкурса переводов*. Студентам предлагается выбрать любую песню на английском языке и осуществить перевод текста песни. Затем переводы отправляются на сайт онлайн лингво-лаборатории «Амальгама» (<https://www.amalgama-lab.com/>). Проект «Амальгама» является довольно известным и престижным, создатели проекта отбирают лучшие переводы и публикуют их на своем сайте. Авторы, чьи переводы были выбраны,

принимают участие в призовых конкурсах. Стимулом к выполнению задания служит не только возможность опубликования собственного перевода на одном из крупнейших сайтов и получение приза, но и возможность проверить свою конкурентоспособность среди других специалистов языковой сферы деятельности посредством оценки перевода независимыми экспертами. Это задание позволяет влиять на внешние аспекты мотивационной сферы личности студента, демонстрируя потребность социума в выполнении высококачественных переводов.

Развитию внешних аспектов мотивации способствует и *внеучебное занятие-экскурсия*. Профессия года-переводчика является сегодня достаточно востребованной. Преподаватель вместе со студентами определяет маршрут экскурсии, каждый студент выбирает один или несколько памятников архитектуры и готовит рассказ о нем на русском или английском языке. При проведении экскурсии на каждом этапе назначают переводчика, одного из студентов, который должен осуществлять устный последовательный перевод речи гида. В конце занятия преподаватель вместе с группой обсуждают все выступления студентов-экскурсоводов и студентов-переводчиков. Анализируются ошибки, выявляются слабые и сильные стороны, отмечаются успешные моменты в проведенной работе. По итогам дискуссии выбираются лучшие участники. Помимо овладения техникой публичного выступления и навыками выполнения устного перевода, студенты расширяют свой кругозор, приобретают краеведческие знания.

Убедиться в востребованности профессии переводчика на рынке труда, что является действенным стимулом к овладению профессией, помогает *интервью с профессионалом*. На занятие приглашается переводчик. Студентам заранее дается задание индивидуально или в группах составить вопросы на английском языке для проведения интервью с приглашенным гостем об особенностях, трудностях, различных аспектах его профессии. Цель интервью – расширить представление студентов о профессии «Переводчик», об условиях труда и социальном назначении профессии. Такой вид работы показывает, что получение информации непосредственно от работающего переводчика повышает заинтересованность студентов в профессии, формирует положительное отношение к ней, уменьшает страх перед трудностями, с которыми сталкиваются молодые специалисты.

Созданию целостного представления о выбранной профессии, её значимости не только в нынешнее время, но и в другие исторические периоды и, соответственно, повышению интереса к ней способствует проведение *экскурса в историю профессии*. В ходе изучения истории возникновения и развития профессии, жизненного пути известных персоналий, чья работа напрямую или косвенно связана с профессией переводчика, можно узнать много полезной для будущих специалистов информации. Поэтому по ходу изучения той или иной профильной дисциплины мы стараемся давать краткие

исторические справки, а также просим студентов самостоятельно подготовить реферат, доклад или презентацию на заинтересовавшую их тему. При подготовке доклада студент формулирует ряд вопросов для обсуждения, которые задаются сокурсникам перед презентацией выступления. Студенты предлагают свои ответы на вопросы, а при прослушивании доклада, могут оценить правильность своих догадок. Это позволяет еще больше сосредоточить внимание обучающихся на речи выступающего и стимулировать их интерес к переводческому ремеслу.

Как упоминалось выше, для развития профессионального интереса будущего переводчика эффективны технологии активизации учебной деятельности, в частности *переводческая дискуссия*. Дискуссия позволяет вовлечь студентов в обсуждение, дать возможность высказать и отстоять собственную точку зрения, возразить, что определенно повышает интерес и мотивирует к деятельности. Чтобы достичь этой цели, необходимо выбрать актуальную тему, которая заинтересует всех участников. Так, на одном из занятий по переводу студентам было предложено проанализировать перевод названий современных английских и американских фильмов и мультфильмов. Русский вариант названия очень часто отличается от оригинала, так как при переводе названий фильмов не всегда возможно использование дословного перевода. Студенты должны были проанализировать и постараться объяснить принятое переводческое решение и предложить свои, альтернативные варианты названий для следующих фильмов: “Lost” – «Остаться в живых», “Die Hard” – «Крепкий орешек», “Hangover” – «Мальчишник в Вегасе», “Нор” – «Бунт ушастых», “Dan in Real Life” – «Влюбиться в невесту брата», “I Spy” – «Обмануть всех», “Now You See Me” – «Иллюзия обмана» и т.д.

Для успешного проведения дискуссии студентам

предоставлялось время на подготовку к дискуссии, изучение информации по данному вопросу, подготовку вопросов и формулировку своей точки зрения; в группе поддерживалась доброжелательная атмосфера, подчеркивалась необходимость уважать точку зрения собеседника.

Для развития положительной мотивации к учебной деятельности необходимо создавать на занятии ситуацию успеха. Использование ряда приемов позволяет вовлечь студента в активную работу. Для создания ситуации успеха при выполнении переводческих заданий на занятии необходимо учитывать индивидуальные способности и возможности каждого студента. Например, можно предложить не одно задание для всей группы, а варьировать его в зависимости от уровня обучающегося. При осуществлении *письменного перевода* более слабым студентам можно предложить выполнить перевод не большого связанного текста, а отдельных предложений. Также возможно позволить им воспользоваться заранее подготовленным глоссарием к тексту или указать конкретные переводческие приемы, которые необходимо использовать при выполнении работы. Индивидуальный подход позволяет каждому студенту активно включиться в учебную деятельность на уровне своих потенциальных возможностей.

Таким образом, опора на эмоциональную сферу личности, помощь студентам в осознании своих возможностей и способностей, предоставление возможности проявить свой творческий потенциал, поощрение самостоятельного приобретения знаний, создание атмосферы состязательности, привлечение работодателей к учебному процессу оказывают положительное влияние на усиление интереса студентов, способствуют повышению мотивации к учебной, а в дальнейшем и к профессиональной переводческой деятельности.

Библиографический список

1. Латышев Л.К., Семенов А.Л. Перевод: теория, практика и методика преподавания. М.: Академия, 2003. 192 с.
2. Ленартович Ю.С. Педагогические условия подготовки будущих бакалавров лингвистики к профессиональной переводческой деятельности. Дис... канд. пед. наук. Тула, 2015. 224 с.
3. Леонтьев А.Н. (ред.) Проблемы развития психики. М.: Прогресс, 1972. 514 с.
4. Робинсон Д. Как стать переводчиком: введение в теорию и практику перевода / Пер. с англ. М.: КУДИЦ-ОБРАЗ, 2005. 304 с.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер-Ком, 1999. 720 с.

References

1. Latishev L.K., Semenov A.L. Translation: theory, practice and methodics of teaching. M.: Akademia, 2003. 192 p.
2. Lenartovich Y.S. Pedagogical conditions of training of future bachelors of linguistics to professional translation work. Candidate thesis in Pedagogical Sciences. Tula, 2015. 224 p.
3. Leont'ev A.N. (ed.) Problems of development of the mind. M.: Progress, 1972. 514 p.
4. Robinson D. Becoming a translator: An introduction to the theory and practice of translation. M.: CUDIZ-OBRAZ, 2005. 304 p.
5. Rubinstein S.L. Fundamentals of General Psychology. St. Petersburg; Peter-Com, 1999. 720 p.

ИЛЛАРИОНОВ С.В.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания дисциплин художественно-эстетического цикла, г. Москва.

E-mail: illvils@mail.ru

КОРНЕВ Д.В.

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой методики преподавания дисциплин художественно-эстетического цикла, г. Москва.

E-mail: dmi-kornev@mail.ru

ILLARIONOV S.V.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Methods of Teaching Disciplines of the Artistic and Aesthetic Cycle, Moscow

E-mail: illvils@mail.ru

KORNEV D.V.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Methods of Teaching Disciplines of the Artistic and Aesthetic Cycle, Moscow

E-mail: dmi-kornev@mail.ru

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ «ИСКУССТВО»

METHODICAL BASES OF TRAINING OF TEACHERS OF SUBJECT DOMAIN «ART»

В статье раскрываются основы профессиональной подготовки учителей предметной области «Искусство», в связи с чем, изучаются типичные трудности, которые испытывают учителя творческих специальностей в школе, приводятся статистические данные опросов работающих учителей, изучаются возможности педагогического процесса ВУЗа в подготовке будущего учителя к воспитательной работе в школе, а также раскрываются возможности использования межпредметных связей в деятельности преподавателей ВУЗа, указываются элементы инновационных технологий преподавания дисциплин психолого-педагогического цикла; поднимаются проблемы социально-педагогической адаптации молодых учителей творческих специальностей к условиям школы, в связи с чем, определяются типичные трудности профессиональной адаптации учителя предметной области «Искусство» в школе и возможности их преодоления.

Ключевые слова: учитель предметной области «Искусство»; межпредметное взаимодействие; профессиональная адаптация молодого учителя; креативные проекты; задания профессионально-прикладной направленности.

In article bases of vocational training of teachers of subject domain «Art» in this connection, typical difficulties which test teachers of creative specialties at school are studied reveal, statistical data of polls of the working teachers are provided, possibilities of pedagogical process of HIGHER EDUCATION INSTITUTION in training of future teacher for educational work at school are studied, and also possibilities of use of intersubject communications in activity of teachers of HIGHER EDUCATION INSTITUTION reveal, elements of innovative technologies of teaching disciplines of a psychology and pedagogical cycle are specified; problems of social and pedagogical adaptation of young teachers of creative specialties to conditions of school in this connection, typical difficulties of professional adaptation of the teacher of subject domain «Art» at school and possibility of their overcoming are defined rise.

Keywords: teacher of subject domain «Art»; mezhpredmetny interaction; professional adaptation of the young teacher; creative projects; tasks of a professional and applied orientation.

Профессионально-педагогическая деятельность учителя общеобразовательной школы, осуществляющего обучение и воспитание детей в области искусства, имеет свои особенности, которые заключаются в том, что, исходя из особенностей предмета деятельности, ему мало быть человеком высокой духовной культуры. Важным профессионально-значимым качеством личности учителя является его готовность к воспитательной работе школьников, их духовному совершенствованию. Особенно важна подготовленность к воспитательной работе в школе для учителей предметной области «Искусство», поскольку именно через художественно-творческую деятельность достигается наибольший воспитательный результат. Как показывает наше исследование, значительное число молодых учителей музы-

ки или изобразительного искусства не «видят» своего места в целостном педагогическом процессе школы, поэтому они испытывают затруднения в определении своей роли в воспитательной работе. Исследование затруднений в профессиональной деятельности учителей-предметников со стажем работы до 3 лет показало, что трудности в своей работе с учащимися учителя связывают со следующими факторами:

- слабой подготовленностью к воспитательной работе и недостатком знаний особенностей физиологического и психического развития школьников, (28,1%);
- трудностями общения с учащимися (особенно со старшеклассниками), проблемы взаимопонимания с родителями, коллегами (34,2%);
- сложностями психологической адаптации в пе-

дагогическом коллективе (45,7%).

Ни для кого не секрет, что нередко в педагогическом процессе школы уроки изобразительного искусства или музыки часто снимают, если нужно провести дополнительные занятия с учащимися по другим учебным дисциплинам. К молодым учителям творческих специальностей нередко обращаются с просьбами, не связанными с их прямыми педагогическими обязанностями: подготовить концерт, выступить на вечере, нарисовать газету, оформить кабинет и пр. Кроме того, молодому учителю порой не хватает педагогического опыта в работе с детьми, он испытывает затруднения в проведении воспитательных занятий, связанных со спецификой его предмета. Тем не менее, замечено, что со стажем работы в школе осознание социальной значимости места учителя-воспитателя возрастает. Однако, на этапе профессиональной подготовки будущие учителя, особенно творческих специальностей, не всегда связывают свою будущую профессиональную деятельность с общеобразовательной школой.

Следовательно, важной задачей учебно-воспитательного процесса педвуза является актуализация ценностей профессиональной самореализации (стремление стать хорошим учителем, глубоко знающим свой предмет, владеющим методикой его преподавания). В современной литературе имеются интересные наработки в применении новых технологий в вузовской подготовке будущего педагога, раскрываются технологии личностно-ориентированного подхода к подготовке будущего учителя [1, с. 14]. Учитель предметной области «Искусство» – это не просто учитель: чаще всего студент видит себя больше художником, чем учителем. Поэтому в профессионально-педагогической подготовке будущего учителя-предметника необходимо сконцентрировать внимание на специфике его будущей деятельности.

Например, в преподавании педагогических дисциплин необходимо исходить из специфики факультета, готовящего будущего учителя. В частности, на творческих факультетах: музыкально-педагогическом, живописи и дизайна, социокультурной деятельности и др. можно приблизить изучение педагогики к особенностям будущей профессиональной деятельности учителя предметной области «Искусство»: это могут быть содоклады, творческие работы студентов, коллективные творческие проекты и пр.

Со студентами – будущими учителями изобразительного искусства полезно проводить «круглые столы» на тему «Педагогика и живопись» или «Проблемы воспитания в произведениях русской (зарубежной) живописи». Предварительно студентам можно дать задание: найти репродукции произведений живописи каким-либо образом отражающие проблемы воспитания и обучения. Написать аннотацию к этому произведению по плану: сведения об авторе, история создания, сюжет, смысловая нагрузка (какие педагогические проблемы мы можем увидеть, как они отражены художником на его полотне и пр.). Затем, на занятии в форме «кругло-

го стола» можно обсудить выступления студентов с демонстрацией репродукций, презентаций. Надо отметить высокую активность студентов на таких занятиях, поскольку изучение педагогики для них становится более актуальным, максимально приближенным к предмету их будущей профессиональной деятельности.

В изучении педагогических дисциплин в профессиональной подготовке будущих учителей музыки так же можно применить творческие задания, к примеру, дать анализ урока музыки, или индивидуального занятия с учащимся по инструменту (при этом можно использовать и практический опыт самих студентов). Весьма интересными для студентов-музыкантов представляются творческие задания, в частности, составить план-конспект музыкального праздника, этической беседы, воспитательного занятия на тему музыкального просвещения школьника (тематика предлагается свободная). На учебных занятиях студенты защищают свои проекты, активно применяются деловые игры, студенты коллективно анализируют и обсуждают выполненные задания.

Такая работа, конечно же, позволяет повысить интерес студентов к предмету их будущей деятельности, актуализировать роль и значение педагогических дисциплин, а главное – студенты учатся выступать на публике. Это важно ещё и потому, что студенты (особенно творческих специальностей) испытывают некоторую скованность и боязнь выступлений перед своими однокурсниками, особенно на семинарах. Работая на семинарах, они с трудом отрываются от текста конспекта. Творческие задания и проекты помогают студентам быстрее адаптироваться к коллективным формам учебной деятельности, проявить свои творческие возможности в сфере будущей профессиональной деятельности.

Процесс профессиональной адаптации молодого учителя предметной области «Искусство» в школе весьма сложен и противоречив: это и новый этап социализации личности, овладение новым социальным статусом, изменение системы норм, оценок, духовных приоритетов, обретение новой референтной группы и пр. Важным проявлением профессиональной культуры учителя является умение педагога сконцентрировать свои знания, способности, умения для достижения максимального воспитательно-образовательного результата. Отношение учителя к труду, отвечающее моральным требованиям, предъявляемым к нему его профессией, включает в себя постоянное стремление к духовному самосовершенствованию. Специфическим содержанием наполняется и нравственное сознание учителя, включающее, прежде всего, профессиональную честь, достоинство и ответственность [3, с. 57].

В исследованиях, посвященных профессиональной адаптации молодых учителей, доказано, что в значительной степени этот процесс обусловлен микроклиматом школы. Т.е. благоприятный морально-психологический климат педагогического коллектива, сформированные в нем традиции, нормы, установки, духовные ориентиры позитивно влияют на «вхождение» в коллектив мо-

лового учителя. В практике работы школы давно уже существует институт наставничества, когда молодым учителям в первые годы их профессиональной деятельности помогают опытные учителя-методисты [7, с. 204].

Главной задачей школы является обеспечение условий для профессиональной адаптации молодого учителя, развитие в нем потребности и стремления к самообразовательной работе. В работе с молодыми учителями принимают участие учителя-стажеры, методисты, учителя-наставники, преподаватели педвузов. Цель работы – выявить основные затруднения в деятельности начинающего учителя, помочь ему в их преодолении, способствовать развитию положительной мотивации профессиональной деятельности учителя, подготовить к воспитательной работе с учащимися.

К проведению занятий с молодыми учителями целесообразно привлекать учителей-предметников эстетического цикла учебных дисциплин. В ходе бесед учителя раскрывают возможности цикла гуманитарных дисциплин в духовном развитии учащихся. С молодыми учителями беседуют коллеги: школьный психолог, опытные учителя, классные руководители, которые делятся опытом воспитательной работы с учащимися и их родителями.

Большими возможностями для развития самообразовательной работы молодого учителя является активное включение в научно-исследовательскую деятельность. Как правило, учителя творческих специальностей не достаточно активны в научной деятельности. Можно начинать с научных статей по обобщению опыта работы, составления методических рекомендаций по результатам исследований и внедрения их в практику. Это, безусловно, повысит мотивацию и заинтересованность молодых учителей творческих специальностей в научно-исследовательской работе.

Безусловно, огромный учебный и творческий потенциал содержится в межпредметном взаимодействии преподавателей высшей школы, которое может осуществляться как на уровне опережающих заданий для студентов, так и в рамках выполнения ими творческих и научно-исследовательских работ [2, с. 3]. На основании содержания учебных дисциплин студенты могут выполнять ряд самостоятельных творческих работ (выполнение специальных заданий на различных видах практики, разработка креативных проектов, курсовых, дипломных работ и т.д.). Самостоятельно выполняя задания профессионально-прикладной направленности,

студенты разрабатывают воспитательные занятия, творческие проекты, презентации, которые носят учебно-исследовательский и творческий характер. В ходе выполнения практических занятий, будущие учителя предметной области «Искусство» овладевают способами применения творчества в познавательном процессе, знакомятся с условиями и методикой проведения экспериментальной работы, развивают свою творческую интуицию в решении профессиональных задач, овладевают общими и частными методами творческого поиска.

В процессе подготовки будущего педагога огромное значение имеет практика, в ходе которой студенты включаются в деятельность, максимально приближенную к их будущей профессиональной деятельности. После прохождения каждого вида практики, студенты, как правило, участвуют в итоговых конференциях, которые также приобретают креативные черты, благодаря творчеству самих преподавателей: творческий отчет, научно-практическая конференция, деловая игра (с проигрыванием ситуаций, фрагментов воспитательных занятий с детьми) и пр. Это развивает не только рефлексивную культуру студентов, но и ориентирует их на обогащение взаимодействия с сокурсниками, преподавателями, методистами баз практик, развивает творческое воображение и интуицию.

Таким образом, основными факторами, обеспечивающими успешность процесса будущих педагогов предметной области «Искусство» являются: создание условий для личностно-профессионального взаимодействия всех субъектов педагогического процесса ВУЗа через активизацию творческого потенциала различных сфер учебной деятельности; развитие учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельности студентов и педагогов; совершенствование системы профессионального воспитания студентов; реализация междисциплинарного и межпредметного взаимодействия (вертикального и горизонтального уровней) в процессе реализации учебных дисциплин; развитие профессионально важных творческих качеств личности специалиста; погружение студентов в практическую деятельность, максимально приближенную к профессиональной в процессе различных видов практики, активно включать студентов в творческую деятельность, как в учебном процессе, так и во внеучебной воспитательной работе, обеспечение благоприятных условий для профессиональной адаптации молодого учителя в образовательной организации.

Библиографический список

1. Быковская Т.Е. Организация инновационной деятельности студентов в учебном процессе вуза. ЦИТИСЭ. 2016. № 1 (5). С. 14.
2. Илларионов С.В. Межпредметные связи как условие формирования познавательно-творческой активности будущего учителя музыки. Автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук. Ахма-Ата, 1991.
3. Илларионова Л.П. Формирование духовно-нравственной культуры учителя в системе непрерывного образования. – Сибирский педагогический журнал. 2005. № 2. С. 53-71.
4. Илларионова Л.П., Кузнецова А.Г. Нравственное воспитание школьников в социокультурном пространстве организации дополнительного образования: Монография. – Москва, 2015.
5. Корнев Д.В. Формирование профессиональной компетентности педагогов дополнительного образования. – Человеческий капитал. 2014. № 7 (67). С. 67 – 71.

6. *Смирнова И.Э.* Социально-педагогическая диагностика духовной культуры школьника: Методическое пособие для студентов педагогических вузов, социальных педагогов, учителей, воспитателей, классных руководителей. Москва, 2004.

7. *Шабунина В.А., Царапкина Ю.М.* Педагогическая практика студентов как основа готовности к профессиональной деятельности. – Вестник Учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию. 2015. № 2 (49). С. 201-207.

References

1. *Bykovsky T.E.* Organization of innovative activity of students in educational process of higher education institution. TsITISE. 2016. No. 1 (5). Pp. 14.

2. *Illarionov S.V.* Intersubject communications as condition of formation of informative and creative activity of future music teacher. – Avtoref. yew. on competition уч. degrees edging. пед. sciences. – Adma-Ata, 1991.

3. *Illarionova L.P.* Formation of spiritual and moral culture of the teacher in system of continuous education. – Siberian pedagogical magazine. 2005. No. 2. Pp. 53-71.

4. *Illarionova L.P., Kuznetsova A.G.* Moral education of school students in sociocultural space of the organization of additional education: Monograph. Moscow, 2015.

5. *Kornev D.V.* Formation of professional competence of additional education teachers. – Human capital. 2014. No. 7 (67). Pp. 67-71.

6. *Smirnova I.E.* Social and pedagogical diagnostics of spiritual culture of the school student: A methodical grant for students of pedagogical higher education institutions, social teachers, teachers, tutors, class teachers. Moscow, 2004.

7. *Shabunina V.A., Tsarapkina Yu.M.* Student teaching of students as basis of readiness for professional activity. – The messenger of Educational and methodical association on professional pedagogical education. 2015. No. 2 (49). Pp. 201-207.

УДК 378.14

UDC 378.14

КАЛАШНИКОВА Н.Г.

кандидат технических наук, доцент, кафедра мехатроники, механики и робототехники, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: naka.61@mail.ru

ГОРИН А.В.

кандидат технических наук, доцент, кафедра мехатроники, механики и робототехники, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: gorin57@mail.ru

БОРЗОВА М.В.

Старший преподаватель, кафедра мехатроники, механики и робототехники, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: gorin57@mail.ru

KALASHNIROVA N.G.

Candidate of Technical Sciences, associate professor, Department of Mechatronics, Mechanics and Robotics, Orel State University
E-mail: naka.61@mail.ru

GORIN A.V.

Candidate of Technical Sciences, associate professor, Department of Mechatronics, Mechanics and Robotics, Orel State University
E-mail: gorin57@mail.ru

BORZOVA M.V.

Senior lecturer, Department of Mechatronics, Mechanics and Robotics, Orel State University
E-mail: gorin57@mail.ru

**ПРОЕКТИРОВАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ГРАФИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ
В ЛОГИКЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА**

**DESIGNING AND IMPLEMENTING THE TECHNOLOGY OF TEACHING GRAPHIC DISCIPLINES
IN THE LOGIC OF THE COMPETENCE APPROACH**

Статья посвящена вопросам проектирования и реализации технологии обучения графическим дисциплинам в логике компетентностного подхода в соответствии с требованиями профессиональных стандартов высшего профессионального образования. Определена роль графических дисциплин при формировании компетентностной модели инженера, рассмотрены возможности повышения профессиональной компетентности обучающихся за счет использования междисциплинарного подхода, модульных технологий организации образовательного процесса, проектного обучения и использования инфокоммуникационных технологий при обучении графическим дисциплинам.

Ключевые слова: высшее профессиональное образование, графические дисциплины, компетентностный подход, междисциплинарный подход, модульные технологии, проектное обучение.

The article is devoted to the issues of design and implementation of the technology of teaching graphic disciplines in the logic of the competence approach in accordance with the requirements of professional standards of higher professional education. The role of graphic disciplines in the formation of the competence model of an engineer is determined, opportunities for increasing the professional competence of students through the use of an interdisciplinary approach, modular technologies for organizing the educational process, project training and the use of infocommunication technologies in teaching graphic disciplines are considered.

Keywords: higher professional education, graphic disciplines, competence approach, interdisciplinary approach, modular technologies, project training.

Введение

Изменения, произошедшие за последние десятилетия в социально-экономических условиях, модернизация техники и производства, развитие инфокоммуникационных технологий, неизбежно привели к модернизации в национальной системе образования. Современному производству нужны специалисты, способные творчески подходить к решению профессиональных задач, обладающие нестандартным мышлением, с высоким уровнем креативных способностей. Первоочередные задачи по обеспечению доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики,

сформулированы в документах «Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации период до 2020 года» [6]. Важное место здесь отводится реализации компетентностного подхода, обеспечению взаимосвязи академических знаний и практических умений, вариативности образовательного процесса, использованию новых информационных и телекоммуникационных технологий [1].

В настоящее время большинство учебных заведений проводит модернизацию системы образования на основе широкого использования информационных и коммуникационных технологий, которые сегодня предлагают новые перспективы и возможности для обучения.

Основная часть

В современных условиях образование инженера любого направления подготовки предполагает формирование компетенций в области графических дисциплин, как основы технической грамотности, обеспечивающей условия коммуникации в профессиональной производственной, проектной, исследовательской, творческой деятельности [5]. Под графическими дисциплинами подразумеваются дисциплины, изучающие средства, законы и способы представления информации с помощью графических моделей: рисунков, чертежей, схем, диаграмм и т.д. Целью графических дисциплин является формирование визуальной культуры, графической грамотности и инженерно-графической компетентности обучающихся. Графическая грамотность это умение понимать и выражать мысли в графической форме.

Инженерно-графическая компетентность это совокупность знаний о месте и роли графических объектов в инженерной деятельности, умение применять современные технические средства: выполнять чертежи и модели с использованием наиболее распространённых компьютерных программ.

Суммарным результатом обучения графическим дисциплинам будущего инженера должно стать формирование компетенций, которые можно определить как способность к обобщенным действиям, основанным на хорошо развитом пространственном воображении, использовании современных информационных технологий, полученных знаниях, умениях и навыках применения стандартов и правил выполнения чертежей, способности свободно владеть конструкторской документацией, оперативно в ней ориентироваться и применять в профессиональной деятельности [8]. Такие компетенции определяют способность к эффективной работе на уровне мировых стандартов, способствуют постоянному профессиональному росту и обеспечивают высокую профессиональную и социальную мобильность выпускников.

Значение графических дисциплин в процессе формирования профессиональных компетенций обусловлено следующими факторами:

1. Положение в учебном плане: обучение начинается с 1 семестра и закладывает основу для изучения остальных технических дисциплин.
2. Профессиональной значимостью содержания графических дисциплин.
3. Взаимосвязью с программами других математических, специальных и общетехнических дисциплин, с решением профессиональных задач.
4. Формированием знаний, умений и навыков выполнения технических чертежей как вручную, так и с помощью компьютерной техники, необходимых при выполнении курсовых проектов, ВКР, а также в последующей трудовой деятельности.

Решение проблемы развития профессиональной компетентности при обучении графическим дисциплинам возможно следующими путями:

- использования системного междисциплинарного подхода, базирующегося на интеграции графических дисциплин с общеинженерными и специальными дисциплинами;
- определения оптимального содержания графических дисциплин соответствующего особенностями современной профессиональной деятельности;
- использования модульных технологий организации учебного процесса для определения оптимальной структуры и объема графических дисциплин в учебном плане образовательной программы с учетом специфики подготовки технической специальности;
- использования практико-ориентированных технологий и проектного обучения графическим дисциплинам;
- использования современных компьютерных и инфокоммуникационных технологий в учебном процессе.

Структурно дисциплина инженерная графика включает три основных раздела: начертательная геометрия, техническое черчение, компьютерная графика.

Начертательная геометрия, как дисциплина, определяет развитие пространственного мышления, творческих способностей к анализу и синтезу пространственных форм на основе их графических отображений, закладывает теоретическую основу геометрического моделирования. Техническое черчение определяет приобретение знаний и умений инженерного документирования, формирование представлений о системе конструкторской документации [4]. В задачи компьютерной графики входит формирование навыков работы с конкретными пакетами чертежных программ; изучение и практическое освоение методов компьютерного выполнения чертежей, способов автоматизированной разработки графической конструкторской документации, автоматизированного проектирования чертежей с использованием графических баз данных.

Результатом обучения графическим дисциплинам должна стать способность создания интегрированной модели изделия на основе трехмерного моделирования технических объектов, а затем последующее автоматизированное построение необходимых изображений и получение конструкторских документов [7].

Междисциплинарная модель формирования графических компетенций позволяет обучающимся при изучении дисциплины получать новые знания из других дисциплин и видов деятельности, свободно ориентироваться в среде информационных технологий, применять знания для решения прикладных задач, связанных с будущей специальностью, обеспечивается систематизация, обобщение и закрепление знаний, навыков и умений. Все это способствует повышению научного уровня знаний будущего инженера, развитию у него теоретического мышления и умения использовать знания из различных научных областей при решении инженерных задач, уверенность студента в своих возможностях решать задачи профессиональной деятельности, комплексно применяя знания по различным дисциплинам [2].

Междисциплинарная модель формирования графических компетенций при обучении студентов технических направлений представлена на рисунке 1.

В связи с переходом на образовательные стандарты, построенные на концепции компетентного подхода, возникает необходимость поиска новых решений формирования рабочих учебных планов и рабочих программ дисциплин, наполнение содержания отдельных дисциплин и их взаимосвязи в составе программы. Кроме того, возникла необходимость оптимизации учебной нагрузки путем объединения групп различных направлений подготовки бакалавров и магистров в потоки для повышения эффективности учебного процесса.

Современные информационные технологии сделали необходимым изучение и использование в профессиональных целях компьютерной графики, которая меняет не только технологию проектирования, но и его идеологию, сутью которой является создание единой интегрированной модели продукта [3]. Геометрическое моделирование предполагает усиление подготовки в области теории поверхностей и геометрических преобразований. Автоматизированные графические системы формирования чертежно-конструкторской документации позволяют отказаться от традиционной техники создания проектной документации вручную с использованием линейки и циркуля. Однако, при этом возрастает необходимость приобретения навыков эскизной графики применяемой в процессе проектирования, формирования и преобразования геометрических моделей при их визуализации на дисплее.

Переход на модульное обучение дает возможность разделить содержание учебного курса на тематически законченные блоки информации, имеющие самостоятельное методическое обеспечение, усвоение которых осуществляется в соответствии с поставленной целью. Вариация наборов учебных модулей позволяет обеспечить индивидуальность в обучении, гибкость и приспособляемость к конкретным условиям, построить индивидуальные образовательные маршруты или траектории для студентов различных направлений и специализаций. На каждый модуль разрабатывается учебно-методический комплекс: учебная рабочая программа модуля, конспект лекций, демонстрационный мультимедийный курс, задания для аудиторной и самостоятельной работы, методические рекомендации по организации самостоятельной работы студентов, фонды оценочных средств.

Проектирование учебного плана с позиции модульных технологий позволяет индивидуализировать процесс подготовки специалиста путем разработки индивидуальных образовательных траекторий обучения, в том числе для формирования содержания и реализации дисциплин по выбору студентов (элективных курсов). Пример формирования учебных планов и рабочих программ дисциплин для строительных и машиностроительных направлений подготовки бакалавров и построения программы элективного курса приведен на рисунке 2.

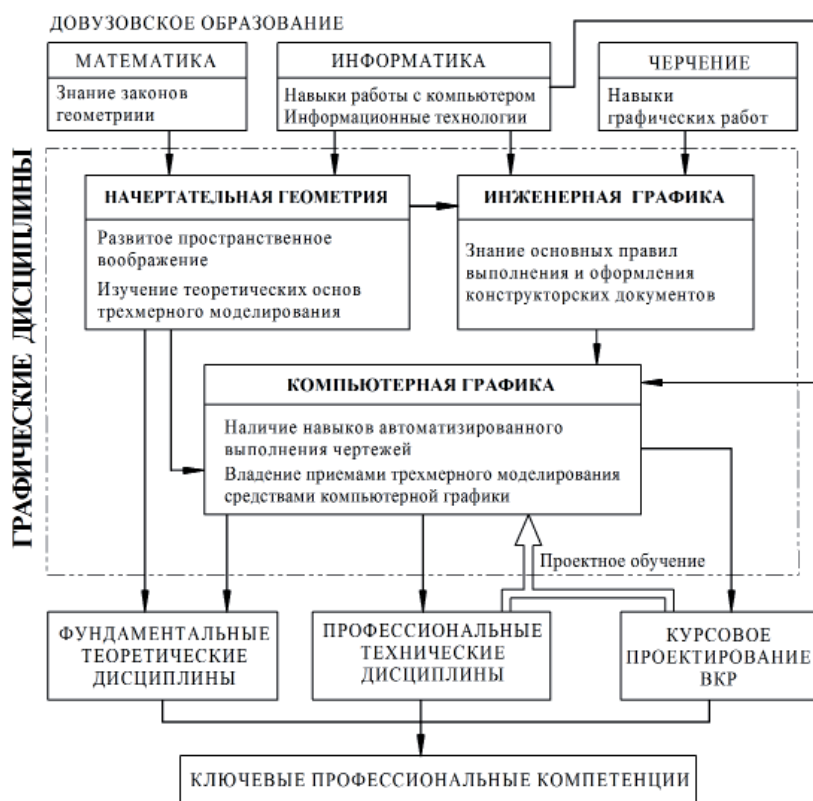


Рис. 1. Междисциплинарная модель формирования графических компетенций.

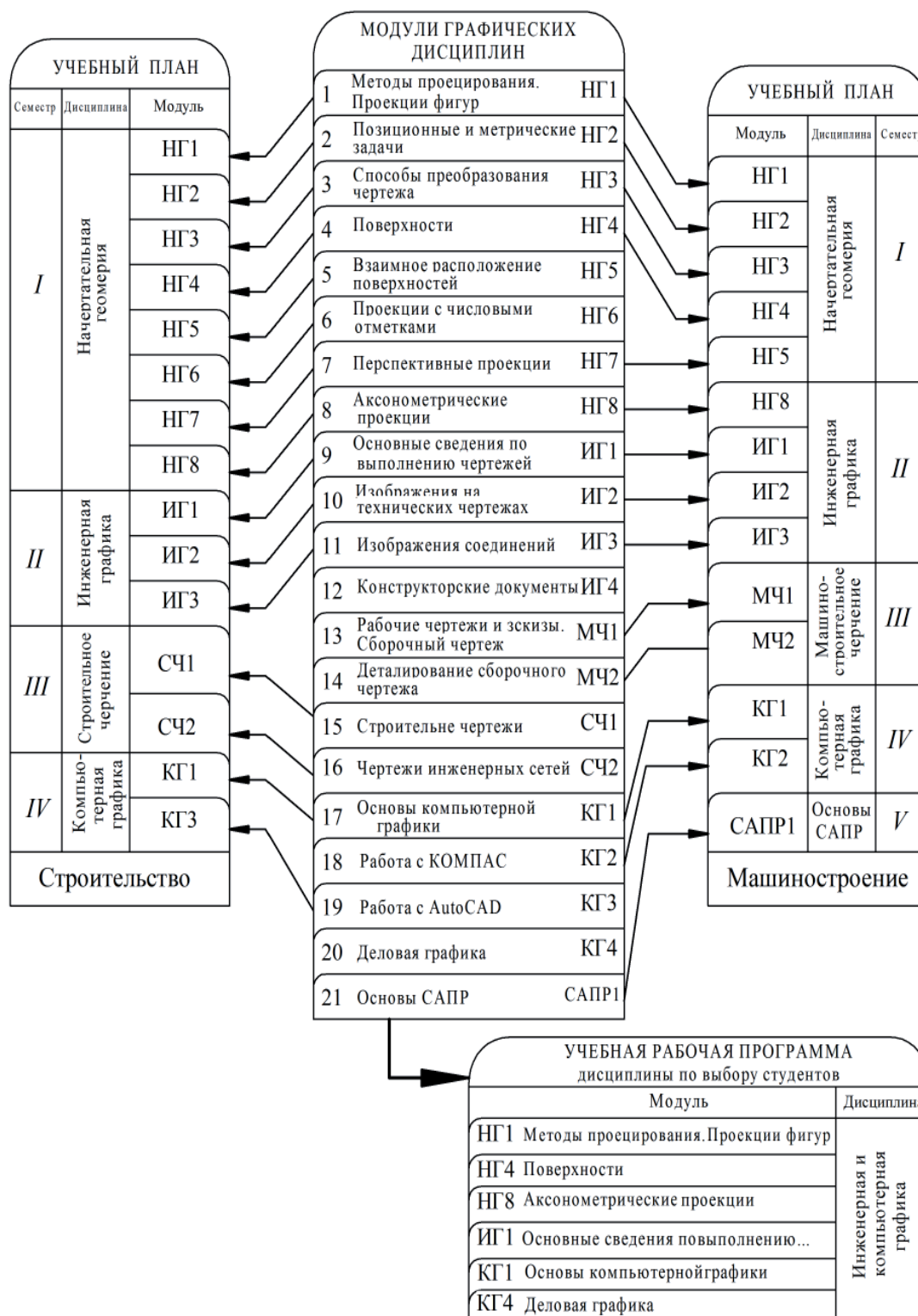


Рис. 2. Модульное проектирование учебных планов рабочих программ дисциплин.

Квалификационные характеристики современного специалиста содержат помимо перечня обязательных профессиональных знаний и умений, комплекс социально и профессионально значимых качеств специалиста, а также требования к профессиональной активности, саморазвитию личности специалиста. Активное овладение профессионально-творческой деятельностью, ее эффективная реализация подразумевают не только развитие и

интеграцию умений и навыков, выработку индивидуальных способов и приемов выполнения профессиональной работы, но и овладение методологией профессионального творчества, развитие творческого мышления и необходимых креативных личностных качеств.

Технологии проблемно-ориентированного и проектного обучения позволяют активизировать учебно-познавательную деятельность обучающихся в

инженерном образовании, становятся дополнительным фактором саморазвития, самореализации и стимулом для дальнейшего личностного роста.

Метод проектов в образовании позволяет организовывать обучение в процессе практической деятельности развивать способность применять знания, умения и навыки для решения практических задач, связанных с профессиональной деятельностью. В этом смысле проектирование можно рассматривать как средство для развития ключевых компетенций.

Для реализации метода в учебный процесс вводятся элементы проектного и проблемного обучения, связанные с решением проблемно-творческих расчётно-графических задач, посредством индивидуальной работы или работы в малых группах. Результатом обучения является выполнение проекта инженерной направленности, тему которого студенты определяют самостоятельно или совместно с профильной кафедрой, учитывая сферу будущей профессиональной деятельности. Критериями оценивания базового уровня развития первичных навыков инженерного проектирования является качество разработки проектно-конструкторской документации. Самостоятельная деятельность обучающегося в этом случае рассматривается как вид учебного труда, позволяющего целенаправленно формировать и развивать его самостоятельность в процессе решения практико-ориентированных задач.

С появлением новых программных средств изучение графических дисциплин становится особенно интересным и актуальным, так как меняется их содержание и методы обучения. Полноценное развитие системы профессионального образования в настоящее время невозможно без использования новейших компьютерных технологий

Средства мультимедиа значительно расширили возможности визуализации учебного процесса: применение моделей, графики, цвета, звукового

сопровождения, видеотехники. Такое разнообразие позволяет моделировать различные учебные ситуации. При использовании информационных технологий в образовательном процессе традиционные задания инженерной графики получают новое наполнение и реализацию. Создание и развитие высококачественной методической базы, отвечающей учебным планам и рабочим программам дисциплин, определение содержания и методических подходов к разработке и использованию компьютерной мультимедийной поддержки лекционных и практических занятий, а также ресурсов для дистанционного обучения графическим дисциплинам является одной из главных задач обеспечения учебного процесса графических дисциплин.

Заключение

Решение проблем обучения инженерных кадров, соответствующих требованиям инновационного развития экономики, требует модернизации системы образования как в целом на государственном уровне, так и в рамках образовательных программ, реализуемых в отдельных ВУЗах. Для воспитания специалистов, обладающих системным политехническим мышлением, владеющих современными программными средствами поддержки проектно-конструкторской документации, способных принимать эффективные решения и оперативно реагировать на изменения производственной ситуации, необходима модернизация технологии обучения графическим дисциплинам в логике компетентностного подхода. Повышение качества образования, уровня профессиональной компетентности обучающихся может быть получено за счет использования междисциплинарного подхода, модульных технологий организации образовательного процесса, проектного обучения и использования инфокоммуникационных технологий при обучении графическим дисциплинам.

Библиографический список

1. Байденко В.И., Максимов Н.И., Селезнева Н.А. Проектирование и реализация компетентностно-ориентированных образовательных программ высшего образования: европейский опыт. М.: ФГБОУ ВПО «МГТУ им. А.Н. Косыгина», 2012. 153 с.
2. Вехтер Е.В., Сафьянникова В.И. Реализация проектного обучения при изучении дисциплины «Инженерная графика» // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1-1.; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=17414> (дата обращения: 02.10.2017).
3. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании: Учеб. пособие. М., 2007. 155 с.
4. Калашикова Н.Г., Борзова М.В. Модульные технологии преподавания графических дисциплин // Фундаментальные и прикладные проблемы техники и технологии. 2011. № 4. С. 104-110.
5. Капустина Г.Ю., Обоева С.В. Теория и практика реализации модульного подхода в компетентностно-ориентированном профессиональном образовании. Педагогический колледж №7 «Маросейка». Научно-методические рекомендации под редакцией проф. Симонова В.П., М., 2010. 82 с.
6. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года: прил. к распоряжению Правительства РФ от 17.11.2008 №1662-р// Офиц. док в образовании. 2008. №35. С.4-35.
7. Покровская М.В. Инженерная графика: панорамный взгляд (научно-педагогическое исследование). М.: Изд-во: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. 137 с.
8. Юцявичене П. Теория и практика модульного обучения. Каунас: Швиеса, 1989. 272 с.

Reference

1. Bidenko V.I., Maksimov N.I., Selezneva N.A. Designing and implementing competence-oriented educational programs of higher education: the European experience. Moscow.: FGBOU HPE "MSTU named after A.N. Kosygina", 2012. 153 p.
2. Vekhter E.V., Safiannikova V.I. Implementation of project training in the study of discipline "Engineering Graphics" // Modern

problems of science and education. 2015. No. 1-1.; URL: <https://science-education.ru/en/article/view?id=17414> (reference date: 02.10.2017).

3. *Zakharova I.G.* Information technologies in education: Textbook. allowance. Moscow, 2007. 155 p.

4. *Kalashnikova N.G., Borzova M.V.* Modular technologies of teaching of graphic disciplines // Fundamental and applied problems of engineering and technology. 2011. № 4. Pp. 104-110.

5. *Kapustina G.Yu., Oboyeva S.V.* Theory and practice of implementing a modular approach in competence-oriented vocational education. Pedagogical College № 7 “Maroseika”. Scientific and methodological recommendations edited by prof. Simonova VP, Moscow, 2010. 82 p.

6. The concept of long-term socio-economic development of the Russian Federation for the period until 2020: adj. to the order of the Government of the Russian Federation from 17.11.2008 №1662-p // Official document in education. 2008. No. 35. Pp.4-35.

7. *Pokrovskaya M.V.* Engineering graphics: panoramic view (scientific and pedagogical research). Moscow: Publishing House: Research Center for Quality Problems in Training Specialists, 1999. 137 p.

8. *Yucevichene P.* Theory and practice of modular training. Kaunas: Shviesa, 1989. 272 p.

КОЗАЧОК А.И.

кандидат педагогических наук, доцент, Академия
ФСО России

E-mail: kaiakadem@rambler.ru

ПАНТЕЛЕЕВ Р.Г.

Академия ФСО России

E-mail: zzicalyste@yandex.ru

KOZACHOK A.I.

Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Federal
Guard Service Academy

E-mail: kaiakadem@rambler.ru

PANTELEEV R.G.

Federal Guard Service Academy

E-mail: zzicalyste@yandex.ru

ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ БУДУЩЕГО ВОЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА В ОБЛАСТИ ТЕЛЕКОММУНИКАЦИЙ

THE ORGANIZATIONAL AND ADMINISTRATIVE COMPETENCE OF THE FUTURE MILITARY SPECIALIST IN THE FIELD OF TELECOMMUNICATIONS

Статья посвящена рассмотрению организационно-управленческой компетенции будущих военных специалистов. Раскрыты ее сущность и компонентный состав.

Ключевые слова: военный специалист, организационно-управленческая компетенция, компоненты организационно-управленческой компетенции.

In the article the organizational and administrative competence of the future military specialist is considered. Its essence and components are revealed.

Keywords: military specialist, organizational-managerial competence, components of organizational-management competence.

Развитие теории и практики вооруженной борьбы, активное развитие концепции сетецентрических войн, перемещение эпицентра вооруженного противоборства с традиционных театров военных действий в информационную сферу оказывают существенное влияние на процесс строительства и развития Вооруженных Сил. В этих условиях решающим фактором становится применение в военном деле высоких технологий, оперативность принимаемых в системе управления решений и доведение их до подчиненных подразделений и частей. Важнейшей составной частью системы военного и государственного управления, её материально-технической основой является система связи управления, поэтому одной из приоритетных задач военного строительства является подготовка высококвалифицированных офицерских кадров в области телекоммуникаций, способных профессионально противостоять современным вызовам в области обеспечения национальной безопасности государства.

В условиях ведения современных боевых действий, увеличения интенсивности информационного обмена в системах военного и государственного управления, необходимости повышения безопасности передаваемой в них информации объективно повышаются требования к уровню профессиональной подготовки военных специалистов в области телекоммуникаций.

Эффективное выполнение задач стоящих в настоящее время в области обеспечения национальной безопасности государства основывается не только на

глубоких знаниях выпускником военного вуза общенаучных и специальных дисциплин, но и владении современными технологиями менеджмента. При этом для военного специалиста невозможно разделение труда на управленческие и инженерные виды деятельности. Командная, управленческая, организаторская деятельность неотделима от его инженерно-технических обязанностей.

В настоящее время подготовка военных специалистов к профессиональной деятельности осуществляется в соответствии с социальным заказом государства на основе федерального государственного образовательного стандарта высшего образования. При этом квалификационные требования к выпускнику военного вуза определяют виды профессиональной деятельности. Их освоение и, следовательно, обладание соответствующими компетенциями, является обязательным результатом обучения в вузе. Для военных специалистов в области телекоммуникаций такими видами деятельности являются эксплуатационная, организационно-управленческая и производственно-технологическая.

Исследованиям организационно-управленческой (организационной, управленческой) компетенции посвящено достаточно большое количество работ. Так в работах А.В. Вертаева, Т.В. Даниловой, Е.П. Киреевой рассматриваются вопросы формирования организационно-управленческой компетенции (ОУК) у курсантов вузов МЧС России и МВД России. О.В. Благова, О.И. Сторожева, Ю.С. Ценч исследуют

процесс развития ОУК у руководителей и педагогов учебных заведений. Работы Е.М. Зарубиной, Е.В. Куликовой, Т.А. Петровой, О.В. Поповой, Е.Н. Сепиашвили направлены на исследование формирования ОУК у студентов технических и педагогических вузов. Однако все эти работы носят специфичный характер и не касаются проблемы формирования ОУК у будущих военных специалистов в области телекоммуникаций.

Считаем необходимым в рамках данной статьи рассмотреть различные трактовки понятия «организационно-управленческая компетенция», для того, чтобы сформулировать определение, на которое мы будем опираться в процессе дальнейшей работы:

- организаторская компетенция – способность мобилизовать в профессиональной деятельности знания, умения и способы выполнения организаторских действий [8];

- организационно-управленческие компетенции представляют собой характеристику личности, выражающиеся в способности осуществлять целеполагание; организовывать, планировать, контролировать деятельность и предвидеть её результат, осуществлять анализ; мотивировать и стимулировать деятельность; разрабатывать и применять разнообразные управленческие решения; извлекать и анализировать информацию из разных источников; к адаптации в новых ситуациях; к самоорганизации и рефлексии [2];

- управленческая компетенция – это комплекс индивидуальных (личностно-профессиональных) характеристик сотрудника организации, выполняющего управленческие функции [6].

Как следует из представленных определений, некоторые ученые склонны рассматривать управленческую и организационную компетенции обособленно друг от друга, чего на наш взгляд делать не следует. По нашему мнению «организация» и «управление» являются рядомположенными областями деятельности, взаимообуславливающими друг друга. Организация не осуществляется без управления, как и управление без организации.

Вышеизложенное позволяет нам определить ОУК как интегративную характеристику будущего военного специалиста в области телекоммуникаций, включающую в себя совокупность приобретенных знаний, умений, навыков, профессионально важных качеств, определя-

ющую его способность и мотивационную готовность осуществлять организационно-управленческую деятельность в мирное и военное время, а также в условиях кризисных ситуаций.

В процессе исследования нами были рассмотрены взгляды ряда ученых на структуру и компонентный состав ОУК. Анализ трудов А.Г. Гаджиева, Г.С.-Х. Дудаева, Л.И. Кундозеровой, А.Г. Чирикова, Н.У. Ярычева и др. показал, что большинство исследователей выделяют в структуре ОУК будущего специалиста следующие составляющие:

- отношение к объекту приложения компетенции (ценностные ориентации и мотивы);

- теоретическая и практическая готовность субъекта организационно-управленческой деятельности к её осуществлению;

- необходимые для осуществления деятельности управленческие качества личности будущего специалиста;

- обладание минимально необходимым опытом проявления компетенции в различных стандартных и нестандартных ситуациях.

Таким образом, опираясь на исследования отечественных ученых мы выделяем следующий компонентный состав ОУК, наиболее отвечающий специфике профессиональной деятельности будущего военного специалиста в области телекоммуникаций (рис. 1).

Когнитивный компонент представляет собой знание содержания компетенции [3]. Он основан на представлениях о будущей профессиональной (организационно-управленческой) деятельности, о себе, предположениях о своих способностях и позволяет успешно реализовать на практике полученные в ходе обучения знания. Когнитивный компонент в структуре компетенции отвечает за восприятие, обработку, анализ и запоминание информации.

Процесс усвоение знаний является основой учебно-познавательной деятельности обучающихся. При этом знания по предметам обучения как таковые не являются конечной целью. Необходимо вооружить будущего военного специалиста способами получения и обработки информации, ее анализа, умением делать выводы и аргументированно отстаивать свою позицию, синтезировать новые знания.



Рис. 1. Структура организационно-управленческой компетенции.

Цели когнитивной области одним из первых описал Б. Блум. Им было выделено шесть категорий учебных целей в следующем иерархическом построении: знание, понимание, применение, анализ, синтез и оценка. Все эти категории находятся в тесной взаимосвязи, взаимопроникают и переплетаются друг с другом в ходе познавательной деятельности. Таким образом, каждый уровень зависит от степени усвоения нижестоящего уровня иерархии. Например, для применения знания необходимо иметь определенную информацию и обладать ее пониманием. Следовательно, обучающийся должен постепенно продвигаться к верхнему уровню – уровню оценки.

А.М. Новиков выделяет четыре уровня освоения знаний. Последний, четвертый уровень предполагает «возможность творческого применения полученной информации путем самостоятельного конструирования собственной деятельности на основе знаний» [10, с. 125], которые являются фундаментом деятельностного компонента ОУК специалиста.

Деятельностный компонент, на наш взгляд, отражает операциональную сферу профессиональной деятельности и включает в себя совокупность профессионально важных для будущего военного специалиста в области телекоммуникаций организационных и управленческих навыков и умений, полученных в процессе обучения и подчеркивает роль деятельностного опыта, умения реализовывать в ходе профессиональной деятельности предметные знания, полученные в процессе обучения в военном вузе. Следует отметить, что ОУК, как и любая другая компетенция, может проявляться только в соответствующей деятельности, т. е. деятельностный компонент является необходимым элементом компетенции.

Организационно-управленческие навыки и умения представляют собой действия и «техники» военного специалиста, применяемые им для реализации обязанностей и функций в процессе военной службы. Они выступают исходными элементами целостной системы технологии ратного труда [3]. Возникновение и совершенствование навыков является результатом отбора и закрепления успешно проведенных профессиональных операций. Основным методом формирования навыков является упражнение, представляющее из себя многократное повторение действий, которые необходимо освоить.

Умение же в отличие от навыка представляет собой осознанное действие и выражается в подготовленности к практическим и теоретическим действиям, выполняемым быстро, точно, сознательно, на основе усвоенных знаний и жизненного опыта. Основу умений составляют приобретенная в процессе обучения система знаний и навыков. Как отмечает А.К. Маркова «выполнение труда опирается на профессиональные умения и навыки, то есть профессиональные действия, доведенные до определенного уровня автоматизма» [5, с. 85]. Показателем сформированности умений является их применение для решения новых, внезапно возникающих задач.

Таким образом, будущий военный специалист в области телекоммуникации должен умело и творчески осуществлять организационно-управленческую деятельность в подчиненном подразделении, выбирая наиболее эффективные способы и средства достижения требуемого результата.

Личностно-профессиональный компонент включает в себя психологические профессионально важные качества (ПВК) специалиста, которые оказывают влияние на эффективность деятельности и успешность ее освоения. ПВК будущего военного специалиста совершенствуются в процессе его военно-профессиональной деятельности, однако их фундамент закладывается в ходе профессионального образования, в рамках которого происходит обучение и воспитание будущего офицера.

Анализ научной психолого-педагогической литературы показал, что ПВК рассматривается как сложное и многогранное понятие, определяемое различными исследователями с помощью таких дефиниций как «значимые профессиональные качества», «профессионально значимые качества», «профессионально ценные качества», «профессионально важные признаки» и включающее в себя различные качества от физиологических до профессиональных знаний, умений и навыков, полученных в процессе обучения.

В рамках настоящей работы был проведен анализ взглядов различных исследователей на компонентный состав ПВК будущего военного специалиста. Так Б.Д. Цуканов выделяет в структуре ПВК военного специалиста в области телекоммуникаций пять основных блоков: когнитивно-операциональные, управленческие, коммуникативные, мотивационно-ценностные, нравственные и эмоционально-волевые [9]. Рассматривая ПВК военного специалиста внутренних войск МВД России В.О. Работинский объединяет их в следующие четыре группы: морально-боевые, организаторские, военно-педагогические и профессиональная компетентность, которая включает в себя в том числе знания, навыки и умения [7].

Таким образом, большинство исследователей в качестве одного из компонентов выделяет в составе ПВК знания, навыки и умения (ЗУН), полученные в ходе профессионального обучения в вузе. Однако, на наш взгляд, такой подход к определению компонентного состава ПВК в связи с переходом на образовательные стандарты третьего и последующих поколений, в которых компетенции, включающие в себя в качестве отдельного компонента ЗУН, являются результатом обучения, в настоящее время не представляется актуальным. Кроме того мы полностью поддерживаем мнение большинства ученых, отмечающих, что в структуру ПВК, необходимых для осуществления любого вида военно-профессиональной деятельности специалиста, входят не только качества, связанные с конкретным видом деятельности, но и личностные качества, общие для любого из этих видов.

Анализ научных исследований, проведенных в

данной области такими ученым как М.Г. Дмитриева, М.М. Кашапов, А.О. Кошелева, А.С. Павлов, В.Н. Ромашин, А.В. Субботин и др. позволил нам выделить следующие ПВК военного специалиста, необходимые для осуществления организационно-управленческой деятельности. К ним, на наш взгляд, относятся эмоциональную устойчивость, способность к рефлексии, коммуникабельность, решительность, лидерство, нестандартное мышление, целеустремленность, способность принимать решение в нестандартных ситуациях, а также в условиях наличия неполной (недостовойной) информации, способность действовать в условиях больших физических и психических нагрузок и др.

Таким образом, ПВК органично входят в структуру компетенции, развиваются в ходе обучения и являются одним из важнейших показателей профессиональной пригодности и эффективности деятельности военного специалиста в области телекоммуникаций.

Кроме того следует отметить, что некоторые исследователи выделяют в структуре ПВК мотивационную составляющую. Мы полностью поддерживаем их взгляды, касающиеся ее наличия в структуре личности будущего военного специалиста, однако считаем необходимым выделить мотивационный компонент в качестве отдельного элемента в структуре компетенции в связи с его важностью и особой значимостью для профессиональной деятельности офицера. По нашему мнению военно-профессиональная мотивация будущего военного специалиста в области телекоммуникаций является специфическим личностным образованием, которое оказывает существенное влияние в том числе и на формирование ПВК личности будущего офицера, выступает в качестве детерминантов поведения.

Мотивационный компонент, на наш взгляд, является неотъемлемой частью компетенции, поскольку любая деятельность военного специалиста, в том числе и организационно-управленческая, предполагает потребность в ее осуществлении, которая трансформируется в мотив. Проблема формирования профессиональной мотивации будущих военных специалистов является одной из важнейших в практике работы педагогических коллективов вузов.

Как отмечает Н.М. Байков социально-психологический характер мотивации, ее формирование и развитие наиболее полно отражается в профессиональной деятельности, т. к. профессиональная мотивация руководителя подразделения связи оказывает влияние на ее эффективность. Рассмотрение мотивации поведения личности в аспекте социально-психологических взаимосвязей позволяет лучше понять социальную сторону процесса мотивации. Профессиональная мотивация офицера как один из основных параметров психологического потенциала личности позволяет прогнозировать

успешность организационно-управленческой деятельности в системе «человек-человек» [1].

Как утверждает А.Н. Леонтьев деятельность – это процесс, «побуждаемый и направляемый мотивом – тем, в чем опредмечена та или иная потребность» [4]. Таким образом только актуализированная в деятельности потребность может трансформироваться в мотив, т. е. мотив становится действующим, в случае его проявления в организационно-управленческой деятельности будущего военного специалиста. При этом заинтересованность в профессиональной деятельности имеет большую побудительную силу для формирования мотивации.

Следует отметить, что мотивация развивается в процессе профессиональной подготовки обучающегося в военном вузе, где предметом его деятельности является овладение соответствующими компетенциями (общекультурными, профессиональными и т. д.). Таким образом потребность будущего военного специалиста на данном этапе заключается в том, чтобы овладеть этими компетенциями.

При этом можно выделить следующие три уровня мотивации при формировании профессиональной компетенции выпускника: начальный, основной и высший. На начальном уровне мотивации потребность в формировании компетенции определяется внешними социальными или личностными мотивами, которые обуславливают внешнее отношение к учебно-познавательной деятельности. Основным уровнем мотивации достигается тогда, когда потребность специалиста «находит» себя в педагогическом предмете, которым являются объективно необходимые для воинского труда знания, умения, навыки, профессиональные позиции. Такая «опредмеченная потребность» становится внутренним мотивом формирования профессиональной компетентности курсанта. Высший (внутренний) уровень мотивации отражает потребность выпускника вуза в продуктивной реализации творческого потенциала, ориентированного на воинский труд. Ее основой выступают высокие притязания курсанта на самореализацию в учебно-познавательной деятельности, которая принимается им как высший и главный приоритет. На данном уровне мотивации заметную роль играет мотивация достижения [3].

Таким образом эффективное формирование ОУК невозможно без развития всех ее структурных компонентов. По нашему мнению ОУК должна быть сформирована как целостное профессиональное качество будущего военного специалиста. Рассмотренные выше структура и содержание ОУК позволят выявить главные показатели, влияющие на достижение необходимого уровня освоения данной компетенции, а также обеспечить укрепление ее взаимосвязи с другими составляющими воинского труда.

Библиографический список

1. Байков Н.М., Талынь В.Е. Ценности и профессиональная мотивация руководителей органов государственной военной службы: социологический анализ. Вестник ТОГУ, № 3(10), 2008 год.
2. Благова О.В. Развитие организационно-управленческой компетентности педагога [http:// edusafe.conf.udsu.ru/ files/1299427668.doc](http://edusafe.conf.udsu.ru/files/1299427668.doc)

3. *Козачок А.И.* Формирование профессиональной компетентности субъектов образовательного процесса в военном вузе : монография / А.И. Козачок. Орёл : Академия ФСО России, 2010. 136 с.
4. *Леонтьев А.Н.* О некоторых психологических вопросах сознательности учения // Хрестоматия по педагогической психологии / Сост. А.И. Красило, А.П. Новгородцева. Москва, 1995.
5. *Маркова А.К.* Психология профессионализма / А. К. Маркова. Москва : Знание, 1996.308 с.
6. *Пестерева Н.М., Цветлюк Л.С., Надеина О.С.* Формирование профессиональных компетенций государственных служащих: монография / Пестерева Н.М., Цветлюк Л.С., Надеина. Москва : Изд-во Московского гуманитарного университета, 2014. 139 с.
7. *Работинский В.О.* Личностные качества военного специалиста, необходимые для выполнения служебно-боевых задач. <http://elibrary.ru/item.asp?id=23297729>
8. *Ценч Ю.С.* Развитие организаторской компетенции преподавателей в учреждениях среднего профессионального образования // Вестник Московского государственного агроинженерного университета им. В.П. Горячкина. 2008. № 6. С 85-87.
9. *Цуканов Б.Д.* Формирование профессионально важных качеств специалиста при изучении физики в военном вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Елец. 2005. 23 с.
10. Профессиональная педагогика: Учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям. Под ред. С.Я. Батышева, А.М. Новикова. Издание 3-е, переработанное. М.: Из-во ЭГБЕС, 2010. 456 с.

References

1. *Baikov N.M, Talynyev V.E* Values and professional motivation of heads of state military service: sociological analysis. Bulletin of PNU, №. 3 (10), 2008.
 2. *Blagova O.V.* Development of the organizational and administrative competence of the teacher [http:// edusafe.conf.udsu.ru/files/1299427668.doc](http://edusafe.conf.udsu.ru/files/1299427668.doc)
 3. *Kozachok A.I.* Formation of professional competence of the subjects of the educational process in a military high school: monograph / A.I. Kozachok. Orel: Academy of the FSS of Russia, 2010. 136 p.
 4. *Leontiev A.N.* Some psychological questions of the consciousness of the teaching // Anthology of pedagogical and psychology / Comp. A.I. Krasilo, A.P. Novgorodtsev. Moscow, 1995.
 5. *Markova A.K.* The psychology of professionalism / A.K. Markova. Moscow: Knowledge, 1996.308 p.
 6. *Pestereva N.M., Tsvetlyuk L.S., Nadeina O.S.* Formation of professional competencies of civil servants: monograph / Pestereva N.M., Tsvetlyuk L.S., Nadeina O.S. Moscow: Publishing House of the Moscow Humanitarian University, 2014. 139 p.
 7. *Rabotinsky V.O.* The personal qualities of a military specialist, necessary for performing combat missions. <http://elibrary.ru/item.asp?id=23297729>
 8. *Tsench Yu.S.* Development of the organizational competence of teachers in institutions of secondary education // Bulletin of the Moscow State Agroengineering University. V.P. Goryachkina. 2008. № 6. Pp 85-87.
 9. *Tsukanov B.D.* Formation of professionally important qualities of a specialist in the study of physics in a military high school: Candidate thesis in pedagogical aspects 2005. 23 p.
 10. Professional pedagogy: A textbook for students studying in pedagogical specialtie. S.Ya. Batysheva, A.M. Novikov. Third edition, revised. M. : Publishing House of EGVES, 2010. 456 p.
-

УДК 376.1 (072.8)^37.013.42 (072.8)

UDC 376.1 (072.8)^37.013.42 (072.8)

КОТКОВА Г. Е.

доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и истории социальной педагогики и социальной работы Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: kotkova-57@mail.ru

KOTKOVA G.E.

Doctor of pedagogical Sciences, Professor of Department of theory and history social pedagogy and social work The federal state budget educational institution of higher education Orel State University
E-mail: kotkova-57@mail.ru

РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ СЕЛА

DEVELOPMENT OF SYSTEM OF SUPPORT OF EDUCATION OF CHILDREN IN SOCIO-CULTURAL SPACE OF THE VILLAGE

Проблема исследования интересна читателю тем, что помогает понять: чем определяются и в чем состоят возможности системы педагогического сопровождения личностного развития ребенка, становление которого происходит в условиях современного сельского социума? Какие научные и практические подходы способны обеспечить эффективность этого сопровождения? В статье рассматриваются сущность и составляющие компоненты системы сопровождения воспитания детей в социокультурном пространстве села, дан анализ ресурсов и способов взаимодействия различных структур в моделях адаптивных комплексов Орловского региона. Раскрывается характер педагогического сопровождения как комплексного процесса, обеспечивающего гармонию “нравственной необходимости” субъектов межпоколенческих отношений и условий социокультурного пространства. Методами обобщения результатов исследовательской деятельности педагогов сельских школ, моделирования, педагогического эксперимента была создана и апробирована актуальная модель адаптивного комплекса социокультурного пространства села, которая стала инструментом для описания и объяснения чьих-либо действий с точки зрения их духовно-нравственной направленности. Данная педагогическая модель и практика реализации подтверждают, что актуализация развития творческой индивидуальности происходит посредством поэтапного погружения ребенка в “поле социальных отношений” и действий с субъектами компонентов социальных систем, входящих в модель социокультурного пространства села.

Ключевые слова: “помогающее воспитание”, межпоколенческие отношения, сопровождение, адаптивные комплексы социокультурного пространства села.

The research problem of interest to the reader because it helps to understand what determines and what are the capabilities of the system of pedagogical support of personality development of the child, the formation of which takes place in modern rural society? What scientific and practical approaches capable of ensuring the effectiveness of this support? The article discusses the nature and components of system of support of education of children in socio-cultural space of the village, the analysis of resources and ways of interaction of various structures in models of adaptive complexes in the Orel region. Reveals the nature of the pedagogical support as an integrated process, ensuring the harmony of the “moral necessity” of the subjects of intergenerational relationships and the conditions of the social space. Methods synthesis of the results of research activity of teachers in rural schools, modeling, pedagogical experiment was created and tested an actual model of the complex adaptive socio-cultural space of the village, which has become a tool for the description and explanation of someone's actions from the point of view of their moral and spiritual orientation. This pedagogical model and practice implementation confirm that the actualization of the development of creative individuality occurs through gradual immersion of the child in the “field of social relations” and actions with subjects components of social systems included in the model socio-cultural space of the village.

Keywords: “help education”, intergenerational relationships, support, adaptive complexes of socio-cultural space of the village.

Современное развитие общества подтверждает житейскую мудрость, что в семье закладываются основы воспитания, что именно от нее зависит, каким вырастет человек, какие черты характера приобретет. Для формирования основ полноценного гармоничного развития ребенка необходимо установление контакта между взрослыми и детьми, согласованная деятельность окружающих его взрослых: в семье, школе, социокультурном

пространстве. По мере осмысления взрослыми своих взаимоотношений с ребенком у них также происходят позитивные личностные изменения. И вот поэтому так важна роль системы комплексного сопровождения всех участников образовательного процесса для коррекции и нормализации межпоколенческих отношений.

По единодушному признанию специалистов, наиболее кризисным звеном в цепи социального воспита-

ния в социокультурном пространстве в настоящее время является семья. Провоцирующие факторы современности (кризис ценностно-смыслового наполнения, тлетворное влияние СМИ на неокрепшие молодые умы, вредные привычки у части родителей и ряд других) изменили межпоколенческие отношения и по горизонтали (отчужденность родственников → распад семь «Я» на индивидуалистов-эгоистов), и по вертикали (потеря уважения, сострадания, потребительские отношения и жестокость). В такой ситуации, по мнению государства, образовательные организации должны возродить сотрудничество, взаимодействие и доверительность в системе семейного воспитания, чтобы родители действительно стали первыми педагогами (ФЗ «Об образовании в РФ», ст. 18, п. 1).

В качестве нормативного документа школы, определяющего направления воспитательной деятельности в учреждении, государством разрабатывается на основе последних достижений отечественной науки в области теории и методики и программа гражданско- правового и нравственного образования в Российской Федерации.

«Современный национальный воспитательный идеал – это высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененный в духовных и культурных традициях межнационального народа Российской Федерации» (ФЗ «Об образовании в РФ» п. 2, ст. 14). В то же время государственная программа Российской Федерации «Развитие образования на 2013-2020 годы (ГП РО)» отмечает: негативные тенденции в подростковой и молодежной среде (алкоголизм, употребление наркотиков, насилие, ксенофобия) свидетельствуют о необходимости усиления участия образования в решении задач воспитания, формирования социальных компетенций и гражданских установок.

Оценивая современное состояние проблемы межпоколенческих отношений в социокультурном пространстве села, целесообразно вспомнить, что еще в апреле 2007 года президент В.В. Путин в своем Послании подчеркнул, что «духовное единство нашего народа и объединяющие нас моральные ценности – это такой же важный фактор развития, как политическая и экономическая стабильность... Общество лишь тогда способно ставить и решать масштабные национальные задачи, когда у него есть общая система нравственных ориентиров».

Как известно, воспитание по природе всегда социально, ибо оно призвано служить интересам личности и общества, отвечать целям, задачам его социального развития, соответствовать его историческим, этническим, культурным особенностям, духовным идеалам. Социум обращает к педагогике идеи, а педагогика либо принимает их, либо нет.

Ранее ученые по-разному понимали, а значит, и трактовали социальное воспитание, вкладывали в него различное содержание. Современную функцию социального воспитания видим в формировании «нравствен-

ной необходимости» (Соловьев В.С.) [15] – педагогики сотрудничества детей и взрослых в определенном социуме, которую можно рассматривать как всестороннюю воспитательную помощь общества гражданам в обретении ими духовной жизнестойкости в трансформирующихся социально-экономических условиях.

Общественность, прежде всего, педагогическая, осознала, что ресурс государства кроется в духовно-нравственном воспитании подрастающего поколения, в поддержке семьи как фундаментальной ценности общества. Сегодня и социальные партнеры школы, и сельское учительство уверены, что воспитание без социальной практики ребенка, без налаженных межпоколенческих отношений в семье, без деятельного участия в жизни односельчан невозможно. Происходит смена целевых установок: от объективно значимых к лично-значимым; при этом именно деятельность рассматривается как источник разнообразного реального жизненного опыта ребенка. Выбор же приоритетов и моделей деятельности признается за педагогическим сообществом, подтверждается самоопределением регионов.

Практика показывает, что модернизированная модель современного территориального сообщества – это адаптивные комплексы социокультурного пространства конкретного микрорайона, решающие вопросы педагогического сопровождения всех участников образовательного процесса (детей, родителей, односельчан, партнеров, педагогов, сельской администрации). При этом социокультурное пространство села является отличной площадкой для формирования духовно-нравственных основ личности ребенка. Основной подход – педагогизация полиэтнического образовательного пространства через раннюю профилактику семейного неблагополучия, организацию комплексного сопровождения детей, имеющих проблемы в развитии, через совершенствование механизмов общественного регулирования социального поведения жителей, через реконструкцию предыдущего опыта взаимодействия семьи и школы.

Из-за трансформации морально-волевых устоев увеличился в разы контингент «неприкаянных» детей и инфантильных взрослых. В такой ситуации, чтобы общество не поглотило «колесо» безнравственности, педагогам и общественности надо более агрессивно работать в проблемном поле как ребенка, так и родителей – жителей села.

Именно «педагогика на уровне мысли» (Котькова Г.Е.) [9] или нейровоспитание, может и должна активно вторгаться в область межпоколенческих отношений, используя все ресурсы науки и социокультурного пространства села. Анализируя межпоколенческие отношения, целесообразно рассматривать не только уровни отношений и поведения, но и поколенческую ситуацию в целом, так как произошел более глубокий разрыв между разными поколениями, а сами «межпоколенческие отношения приобрели новые характеристики, новые аспекты» (Фельдштейн Д.И.) [18].

Предполагаем, что современные межпоколенческие отношения в социокультурном пространстве села станут фактором нравственного становления личности гражданина, если:

- школа позиционирует себя как социокультурный центр на селе;
- у жителей территориального сообщества будет доминировать ценностно-смысловое отношение к жизни в русле гуманистической педагогики;
- у старшего поколения будет восстановлена культура ответственности за воспитание подрастающего поколения;
- комплексно сопровождаются и поддерживаются все участники образовательного процесса (дети, родители и семьи, преподаватели и воспитатели).

XXI век поставил новые вопросы в области воспитания: как “педагогика на уровне мысли” осуществляет передачу новым поколениям смысл накопленных ценностей, кто в социуме является главным носителем духовно-нравственных традиций?

Исходя из системного понимания воспитания (целенаправленная организация взаимодействия воспитанника с окружающим миром на уровне современной культуры), нравственности (одна из форм общественного сознания, совокупность принципов и норм поведения), духовности (ценности личности, источник внутренней моральной силы, регулирующие индивидуальное поведение человека), именно духовно-нравственное воспитание считаем “воспитанием на уровне отношений” (Котькова Г.Е.) [1]. Духовно-нравственное воспитание определяет стабильность межпоколенческих отношений.

Как известно, в ряду теорий личности выделяется такая ее характеристика как наличие “определенной жизненной межличностной нравственной позиции” (Братусь Б.С.) [2]. В основе данной позиции личности, которая представляет собой систему отношений человека к окружающей действительности, другим людям и самому себе, лежат ценностные ориентации. Изменение ценностей и связанные с ним изменения поведенческих актов, как указал М. Рокич [25], могут происходить в результате, во-первых, трансформации “Я-концепции” (совокупность всех представлений человека о себе, сопряженная с оценкой), во-вторых, роста осознания несоответствия между “Я-концепцией” с одной стороны и ценностями, установками и поведением с другой.

В современном социокультурном пространстве села ценностно-ориентационная сфера определяет содержание и направленность активности жителей. Несомненно, у каждого человека существует своя система ценностей, структурированная в определенную иерархию, и изменения в этой сфере влияют на изменение позиции, а порою и всей жизненной направленности, включая детско-родительские отношения.

В контексте изложенного “педагогика на уровне мысли” (нейровоспитание) опирается на “нравственную необходимость” (педагогику сотрудничества) функционирования “культурных институтов” и компо-

нентов социокультурного пространства села, обеспечивая посредством усилий территориальной социальной общности устойчивость культуры, духовность связей и отношений между поколениями.

Таким образом, усвоение и воспроизведение ребенком ценностей культуры и норм социума через межпоколенческие отношения приобретают характер “помогающего воспитания” (Котькова Г.Е.) [12]. Такую специально и особо организованную деятельность называем педагогическое сопровождение.

Педагогическое (в широком значении) сопровождение личностного развития ребенка рассматриваем как “помогающее воспитание”, которое призвано стимулировать становление позитивной активности воспитанника- учащегося и помочь подрастающему человеку обрести ценностно-смысловые ориентиры в контексте парадигмы самообразования [11].

Исследование проводилось в течение 16 лет, в котором в разные годы участвовали 450 педагогов и специалистов, 600 дошкольников и 2400 учащихся из 15 образовательных учреждений различного типа сельских районов Орловской области.

Учитывая свой опыт и продуктивные идеи практического моделирования комплексов в социокультурном пространстве разных регионов страны, были разработаны теоретические (и апробированы на практике) модели объединения – адаптивные комплексы педагогического сопровождения, интегрирующие функции субъектов сопровождения личностного развития.

Основным критерием оценки качества модели социокультурного пространства была определена адекватность содержания деятельности каждого вида работ системы сопровождения контингенту учащихся, показателем которой является комфортность ребенка в системе, а также положительная динамика уровня воспитанности, социальной зрелости.

Анализ результатов исследования показал, что при использовании организаторами педагогического сопровождения личностного развития ребенка схем-алгоритма создания адаптивной модели повышается интенсивность взаимодействия всех участников образовательного процесса. Порядок процедур моделирования помогает формировать в любом сельском социокультурном пространстве универсальную адаптированную систему-комплекс.

Функционирование и корректировка моделей социокультурного пространства села, реализующих функцию воспитания, стало главным условием существования системы педагогического сопровождения личностного развития школьника, обеспечивающим адаптацию универсальной разработанной модели к различным условиям сельского социума (см. рис.).

В адаптивном комплексе, как основной площадке территориального сообщества, формируются ценностные установки семьи, способы взаимодействия детей и взрослых в социуме, обеспечиваются стабильные межпоколенческие отношения.

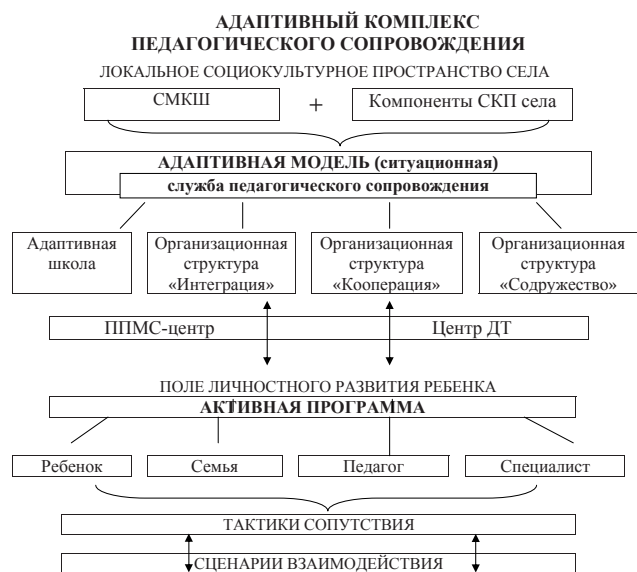


Рис. Адаптивная модель комплекса педагогического сопровождения.

Например, “Спасско-Лутовиновская средняя общеобразовательная школа” Мценского района Орловской области, которую открыл для крестьянских детей еще в 1863 г. И.С. Тургенев, тесно сотрудничает с Государственным музеем по духовному возрождению жителей села. “Музейная педагогика” объединила всех жителей села (праздники, встречи, пошив костюмов включены в планы администрации поселения и школы) и помогла открыть музей этнографии села. Школьный музей стал результатом длительной совместной деятельности педагогов, детей и их родителей и является скрепляющей нитью, которая связывает между собой сменяющиеся друг друга поколения.

В формировании сообщества единомышленников и партнеров села важную роль играют сами жители, имеющие активную гражданскую позицию и являющие образец поведения для детей. Так, особый феномен в образовательной среде с. Знаменское – отец Василий Стойка – Благочинный Знаменского и Хотынецкого округа. Именно по инициативе протоиерея Василия Стойки в Знаменском районе уже не первый год проводятся традиционные турниры по волейболу и футболу, на территории “Орловского Полесья” работает смена православного лагеря “Символик”. Также отец Василий Стойка является духовником парусных соревнований, сборов; ежегодно организует велопробег по местам Боевой славы.

Решая задачу воспитания нравственных качеств личности, гуманизации социальной среды, упрочения межпоколенческих связей в Орловской области реализуется с 2013 года (в рамках региональной инновационной площадки) программа “Межпоколенческие отношения в социокультурном пространстве села как фактор нравственного становления личности гражданина” (автор – Котыкова Г.Е.). Создано “Содружество” образовательных организаций Орловского, Свердловского, Мценского и Троснянского районов Орловской области.

Так, в д. Жилина Орловского района Орловской области педагоги и воспитатели активно влияют на род-

ственные связи через проблемное поле социализации дошкольников, педагогизацию жителей села.

К числу традиционных форм работы с родителями мы относим собрания и взаимопосещения. В реальной ситуации организации современного жизненного уклада семьи, ежеминутной занятости родителей практикуем так называемые бесконтактные формы взаимодействия. Оформляем информационные стенды, рекламные буклеты, папки-передвижки, информационные листовки, групповую стенгазету, фотовыставки, фоторепортажи.

Несмотря на большую занятость, родители являются активными участниками праздников и семейных проектов (“Родословная семьи”, “Герб семьи”, “Лента времени” и др.). Отдельные семьи находят время и вместе с детьми пишут сочинения (“Мой ребенок”, “Наша любимая семейная книга” и др.) Традицией в детском саду и школе стала ежегодная Декада семьи, в рамках которой организуются консультации для родителей с привлечением заявленных ими специалистов узкой направленности: юристов, докторов, правоведов.

«Исторические аспекты нравственного становления личности через межпоколенческие отношения» – направление в эксперименте, над которым работают учителя истории БОУ ОО Троснянского района «Троснянская СОШ» Фролова Н.В., Шибаев В.В. Учебный предмет «История» обладает широкими возможностями для духовно-нравственного воспитания школьников на основе межпоколенческих отношений. Так, в 9 классе при прохождении тем по Великой Отечественной войне каждый ученик готовит сообщение о своих родственниках – участниках и свидетелях этих страшных событий. Они используют дополнительный материал, беседуют со своими бабушками и дедушками, знакомятся с домашним архивом, в котором хранятся фотографии, письма с фронта и т.д. Ребята узнают много нового, ранее неизвестного, по другому начинают относиться к прошлому своей семьи, страны, проникаются чувством любви и гордости за свою малую родину.

Воспитание нравственности подростков через диалог поколений – так называется направление, в русле которого работает преподаватель этой же школы Кисель Т.В. Мастер-классы «Семейные ценности» и «Славянский код стрелы», открытый урок литературы в 7 классе на тему «Символический смысл «Повести о Петре и Февронии Муромских» – вот далеко не полный перечень мероприятий, которые провела Татьяна Валентиновна.

Говоря о значении результатов исследования, следует подчеркнуть, что в 2013-2017 гг. нами апробированы и уже внедрены в практику актуальные модели сопровождения и адаптивные комплексы социокультурного пространства современного села: модель – “интеграция” (поселок Знаменка Орловского района, поселок Змиевка Свердловского района); модель – “кооперация” (д. Жилина Орловского района); модель – “содружество” (село Лаврово Орловского района, поселок Тросна Троснянского района); адаптивная шко-

ла (д. Овсянниково Орловского района, с. Куракино Свердловского района).

Адаптивные комплексы педагогического сопровождения, как модель деятельности территориального сообщества социокультурного пространства села, являются стимулирующими факторами стабильности межпоколенческих отношений. Материалы научно-практических конференций (2011-2017 гг.) достоверно подтверждают действенность системы сопровождения в социокультурном пространстве села (более 150 педагогов опубликовали свои статьи). Сегодня адаптивные комплексы села создаются в 10 районах области [1, 3, 9, 24].

В локальном пространстве оптимизация среды обитания осуществляется социальным педагогом/специалистом путем её насыщения духовно- нравственными образами и символами, а созданная воспитательная система комплекса способствует эффективному использованию возможностей компонентов социокультурного пространства села для приобщения ребенка как социального субъекта к конкретно-общественным ценностям.

Адаптивная модель социокультурного пространства села решает воспитательные задачи под руководством Координационного Совета. Приоритетные направления – педагогизация родительской среды через систему лек-

ториев (таких, как “Семь – я”, “Семья вместе – душа на месте”), цикла акций в социокультурном пространстве села (“Общечеловеческие ценности”, “Их именами названы улицы”), совместных социальных проектов.

Ведущая идея воспитательного процесса реализуется через годовой круг традиционных дел, проводимых совместно с родителями и жителями села; таких, как “Спортивный марафон”, “Салют, Победа”, “За честь школы – за честь семьи”, “Моя Орловщина”. При этом создаваемая ситуация успеха, привнесенная в сознание жителей села, подталкивает каждого к самореализации. Именно такая “педагогизация окружающей среды” (С.Т. Шацкий) [21] повышает роль сельской школы в воспитании подрастающего поколения в духе традиций народной педагогики.

В результате выполнения Программы «Межпоколенческие отношения в социокультурном пространстве села как фактор нравственного становления личности гражданина» ожидается рост удовлетворенности качеством воспитательного процесса со стороны всех его субъектов. Это позволит преодолеть возможные негативные последствия отсутствия должного воспитания в семье и приведет к улучшению психологического климата, повышению нравственно-эмоционального тона внутрисемейных отношений, укреплению института и авторитета семьи в сознании школьников.

Библиографический список

1. Актуальные проблемы формирования педагогической культуры учителя сельской школы: сборник научных и методических работ, представленных на региональную научно-практическую конференцию / под ред. Г.Е. Котьковой. Орел: ФГБОУ ВО “ОГУ имени И.С. Тургенева”. 2016. 377с. с ил.
2. Братусь Б.С. К изучению смысловой сферы личности // Вестник Московского Университета. Серия 14. Психология 1980. №2. С.3-12.
3. Воспитательные ресурсы социокультурного пространства села: монография / под общ. Ред. Г.Е. Котьковой / Орел: ФГБОУ ВПО “ОГУ”. 2014. 200с.
4. Вульф В.Б. Педагогическое сопровождение: явление и процесс / В.Б. Вульф // Мир образования – образование в мире. 2006. №2(22) С.44.
5. Газман О.С. Неоклассическое воспитание. От авторитарной педагогики к педагогике свободы. М.: Изд. дом “Новый учебник”, 2003. 320 с.
6. Гурьянова М.П. Социальный педагог в сельской России // Научно-популярное издание. Москва: Изд-во “Современное образование”. 2014. 248 с.
7. Дьюи Дж., Дьюи Э. Школа будущего. – [ЭР]. Режим доступа: jorigami.ru/PP_corner/Classics/Dewey_Schools_of_Future.htm
8. Заславская О.В. Процесс обучения и его функции в развитии воспитательной системы школы: дисс. ... д.-ра пед. наук: 13.00.01.: Москва, 1997, 287 с. РГБ ОД. 71:99-13/36-4.
9. Инновации и традиции сельской школы: материалы межрегиональной научно-практической конференции / под ред. Г.Е. Котьковой. Орел: ФГБОУ ВО “ОГУ имени И.С. Тургенева”. 2017. 256с.
10. Колесникова И.А. Педагогическая реальность в зеркале межапаридигмальной рефлексии. СПб.: СПбГУ, 1999. С. 63
11. Котькова Г.Е. Педагогическое сопровождение как системное условие личностного развития ребенка в социокультурном пространстве села. Монография. Орел: ГОУ ВПО “ОГУ”, ООО ПФ “Оперативная полиграфия”. 2010. 304с.
12. Котькова Г.Е. Теория и технология педагогического сопровождения личностного развития школьника в социокультурном пространстве села: автореф. дис. ...док. пед. наук: 13.00.01. Тула, 2011. 43с.
13. Лаборатория сельской школы в Орловском образовательном пространстве / информационно-методическое пособие / редактор составитель – Котькова Г.Е. Орел: ФГБОУ ВПО «ОГУ». 2014. 146с.
14. Новикова Л.И. Воспитание? Воспитание ... Воспитание! Теория и практика воспитательных систем / Л.И. Новикова, В.А. Караковский, Н.Л. Селиванова. М.: Новая школа, 1996. 160 с.
15. Соловьев В.С. Философские начала цельного знания/ В.С. Соловьев // Мир философии. М., 1991. С. 310-313.
16. Суворова Г.Ф. Организация учебных занятий в сельской малокомплектной школе.: РАО. М.: АПО, 1996. – 87 с.: ил.
17. Султанов К.В., Воскресенский А.А. Гуманитарные технологии: на пути к единому образовательному пространству. Общество. Среда. Развитие. (Terra Humana), http://www.terrahumana.ru/arhiv/12_04_04_44.pdf
18. Фельдштейн Д.И. Человек в современном мире: возможности развития // Человек и образование. 2009. №3(20). С. 11.
19. Харламов И.Ф. Теория нравственного воспитания. Минск, 1972. С. 143.

20. Цирульников А.М. Инновационные комплексы в сфере образования. Рекомендации по созданию и управлению / А.М. Цирульников, А.С. Русаков, М.М. Эпштейн // Издатель А.М. Кушнир. Агентство образовательного сотрудничества. М., 2009. С. 160-163.
21. Шацкий С.Т. К вопросу о педагогике деревни // Собр. соч. в 4 ч. Т.3. М., 1969. 492 с.
22. Шилова М.И. Изучение воспитанности школьников / М.И. Шилова. М.: Педагогика, 1982. С. 18-23.
23. Школа воспитания: 825-й маршрут / Под ред. В.А. Караковского, Д.В. Григорьева. Е.И. Соколовой. М.: Пед. общ-во России, 2004. 416с.
24. Kotkova G.E. Pedagogical support system (the results of the study) В сборнике: Applied and Fundamental Studies Proceedings of the 2nd International Academic Conference. Publishing House "Science and Innovation Center", and the International Journal of Advanced Studies. – Publishing House Science and Innovation Center, Ltd. (St. Louis), 2013. Т.2. P. 25-33.
25. Rokeach M. //Understanding Human values individual and Social. N.Y. Free Press. 1979. Ed. By M. Rokeach.

References

1. Actual problems of formation of pedagogical culture of teacher of a rural school: collection of scientific and methodological papers presented at the regional scientific-practical conference / ed. by G. E. Kotkova. Orel: The federal state budget educational institution of higher education Orel State University name after I.S. Turgenev, the city of Orel. 2016. 377 p.
2. Bratus B.C. To the study of semantic sphere of the personality // Vestnik of Moscow University. Series 14. Psychology in 1980. No. 2. P. 3-12.
3. Educational resources of the social space of the village: monograph / under total Ed. G. E. Kotkova / Orel: FGBOU VPO "OSU". 2014. 200 p.
4. Woolf B.Z. Pedagogical support: the phenomenon and process // World of education – education in the world. 2006. №2(22) Pp. 44.
5. Gazman O.S. Neoclassical upbringing. From authoritarian pedagogy pedagogy of freedom. Moscow: Publishing House. home "New tutorial", 2003. 320 p.
6. Guryanova M.P. Social worker in rural Russia / by M. P. Gori-John // popular science publication. Moscow: Publishing house "Modern education". 2014. 248 p.
7. Dewey J., Dewey E. school of the future. – [ER]. Mode of access: jori-gami.ru/PP_corner/Classics/Dewey_Schools_of_Future.htm
8. Zaslavskaya O.V. the learning Process and its function in the development of the school educational system]. ... D. RA PED. Sciences: 13.00.01.: Moscow, 1997, 287 p. RSL OD. 71:99-13/36-4.
9. Innovation and tradition in rural schools: proceedings of MEZHREGIONAL-scientific-practical conference / ed. by G. E. Kotkova. Orel: The federal state budget educational institution of higher education Orel State University name after I.S. Turgenev, the city of Orel. 2017. 256 p.
10. Kolesnikova I. A. Pedagogical reality in the mirror Megara-digitalnow reflection. – SPb.: St. Petersburg state University, 1999. –P. 63
11. Kotkova G.E. Pedagogical support as a system a condition of personal development of the child in socio-cultural space of the village Monograph. Eagle: GOU VPO "OSU", OOO PF "instant printing". 2010. 304 p.
12. Kotkova G.E. the Theory and technology of pedagogical support of personal development of the student in socio-cultural space of the village: Avto-Ref. dis. ...Doc. PED. Sciences: 13.00.01. Tula, 2011. 43 p.
13. Laboratory of rural school in Orel educational space / information Handbook / editor-compiler – Kotkova G. E. Orel: FGBOU VPO "OSU". 2014. 146 p.
14. Novikova L.I. Upbringing? Education ... Education! Theory and practice of educational systems / L. I. Novikova V. A. Karakovskiy, and N. L. Selivanova. Moscow: New school, 1996. 160 p.
15. Solovyov V.S. Philosophical beginnings of integral knowledge // the World of philosophy. Moscow, 1991. P. 310-313.
16. Suvorova G.F. The Organization of educational classes in rural maloka-platnoy schoolp: RAO. M.: APO, 1996. 87 p.
17. Sultanov K.V., Voskresenskiy A. Humanitarian technology: towards a unified educational space. Society. Environment. Development. (Terra Humana), http://www.terrahumana.ru/arhiv/12_04_04_44.pdf
18. Feldstein D.I. the man in the modern world: prospects of development // Man and education. 2009. №3(20). Pp.11.
19. Kharlamov I.F. Theory of moral education. Minsk, 1972. Pp. 143.
20. Tsyrlunikov A. M. Innovative systems in the field of education. Recommendations for creation and management / A. M. Tsyrlunikov, A. S. Rusakov, M. M. Epstein // Publisher A. M. Kushnir. The Agency of educational cooperation. M., 2009. Pp. 160-163.
21. Shatsky S.T. To the question about teaching village // Coll. Op. at 4 h. vol. 3. Moscow, 1969. 492 p.
22. Shilova M.I. a study of the education of students / M. I. Shilova. Moscow: Pedagogy, 1982. Pp. 18-23.
23. School of education: 825 route / ed. by V. A. Krakowskiego, D. V. Grigoriev. E. I. Sokolova. M.: PED. General in Russia, 2004. 416 p.
24. Kotkova G.E. Pedagogical support system (the results of the study) В сборнике: Applied and Fundamental Studies Proceedings of the 2nd International Academic Conference. Publishing House "Science and Innovation Center", and the International Journal of Advanced Studies. – Publishing House Science and Innovation Center, Ltd. (St. Louis), 2013. Т.2. Pp. 25-33.
25. Rokeach M. //Understanding Human values individual and Social. N.Y. Free Press. 1979. Ed. By M. Rokeach.

УДК 378

UDC 378

КОШЕЛЕВА А.О.

доктор педагогических наук, доцент, кафедра теории и методики профессионального образования, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: alisadoctor@ya.ru

ШЕВЧЕНКО О.И.

кандидат педагогических наук, сотрудник, Академия Федеральной службы охраны Российской Федерации

E-mail: klio80@mail.ru

АРХИПЕНКО М.А.

кандидат педагогических наук, сотрудник, Академия Федеральной службы охраны Российской Федерации

E-mail: Miralissa365@yandex.ru

KOSHELEVA A.O.

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate professor, Department of Theory and Methods of Professional Education, Orel State University

E-mail: alisadoctor@ya.ru

SHEVCHENKO O.I.

Candidate of Pedagogical Sciences, Staffer, The Academy of Federal Guard Service of the Russian Federation

E-mail: klio80@mail.ru

ARKHIPENKO M.A.

Candidate of pedagogical science, Staffer, The Academy of Federal Guard Service of the Russian Federation

E-mail: Miralissa365@yandex.ru

ЭФФЕКТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЕДОМСТВЕННОГО ВУЗА В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

EFFECTIVE ACTIVITY OF A TEACHER AT A DEPARTMENTAL HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION IN THE CONTEXT OF INTEGRATING SCIENCE AND EDUCATION

В статье раскрыты приоритетные направления развития качества образования в высшей школе, рассматриваются условия интеграции науки и образования в российских вузах. Сформулированы основные задачи научно педагогического состава, в соответствии с тенденциями интеграции науки и образования, описаны ведущие критерии эффективности деятельности преподавателя ведомственного вуза. Уделено внимание специфике педагогического процесса в ведомственном вузе, с точки зрения результативности деятельности научно-педагогического состава.

Ключевые слова: научно-педагогический состав, компетентность, педагогическое мастерство, ведомственный вуз, инновационно педагогические условия, интеграция науки и образования.

The article reveals the priority directions for the development of the quality of education in the higher school. The conditions for the integration of science and education in Russian universities are examined. The main tasks of the scientific and pedagogical staff are formulated. In accordance with the tendencies of the integration of science and education the leading criteria for the effectiveness of the teacher's activity of the departmental higher educational institution are described. Attention is paid to the specifics of the pedagogical process in the departmental institution in terms of the effectiveness of the scientific and pedagogical staff activity.

Keywords: scientific and pedagogical staff, competence, pedagogical skill, departmental higher educational institution, innovative and pedagogical conditions, integration of science and education.

В настоящее время в образовании происходят глобальные процессы, которые коренным образом меняют подходы к развитию системы военного образования в России. Это обусловлено кардинальными изменениями в экономической, политической, социальной и научной сферах жизни страны. Высшая военная школа перестраивается в отношении методологии и технологии организации образовательного процесса, создаются инновационные условия обучения для бакалавров, специалистов, магистров, адъюнктов. Вместе с тем, с одной стороны – необходимо сохранить фундаментальность характера обучения и подготовки военных кадров, традиции, сложившиеся в высшей военной школе, а с другой – активно осваивать новейшие педагогические и информационные технологии в целях реализации новшеств [4, с. 196, 197].

В целом, за последние десять лет (2007–2017 гг.), ведомственные вузы страны подверглись масштабным преобразованиям, в обучении курсантов активно используются педагогические инновации (модифицирующие, улучшающие, прорывные, интегрирующие нововведения). Востребованы современные концепции внедрения компетентностного, личностно-ориентированного и интегративного подходов в подготовку будущих военных профессионалов.

Судя по тому, что научные исследования стали сердцевинной технологической культуры многих стран мира, образование «ослеплено» возможностью использовать потенциал науки и технологий в целях достижения качества обучения и поддержания творческой инициативы ученых и педагогов не только в прикладных, но и в

фундаментальных исследованиях [2]. Интеграция науки и образования – тенденция, которая в начале XXI века стала одной из базовых категорий современной теории и методики профессионального образования.

Интеграция – это универсальный феномен, относящийся прежде всего к явлениям материального и духовного бытия, процесс, имеющий свои закономерности и принципы. Вместе с тем, результатом интеграции являются такие ценности, как: объединение, соединение, восстановление единства (В.С. Готт, М.А. Розов, Э.П. Семенюк, А.Д. Урсул, В.А. Энгельгардт и др.).

Приоритетными направлениями при реализации задач интеграции науки и образования в ведомственном вузе являются:

- актуализация содержания форм и методов обучения за счет активного использования в образовательном процессе результатов и технологий научного поиска, повышения на этой основе эффективности самостоятельной творческой деятельности курсантов;
- внедрение высоких интеллектуальных технологий, предусматривающих формирование знания с целью получения нового интеллектуального продукта;
- развитие и использование дистанционных форм обучения;
- создание педагогических условий для применения инновационных средств обучения в образовательном процессе.

Вместе с тем, ведомственным вузам страны, как никогда ранее необходимы компетентные педагоги, способные решать профессиональные задачи не только на нормативно-инструктивном уровне, а на более высоком – творческом. Следовательно, нужно создавать условия, которые бы обеспечили перспективы профессионального роста для наиболее талантливых и профессионально мотивированных преподавателей.

Однако, это требует значительных усилий как со стороны администрации и руководства вуза, так и со стороны преподавателей. Тем более, что в условиях интеграции науки и образования предъявляются новые требования к преподавателю вуза.

Поскольку для решения задач подготовки компетентного военного профессионала, а также проведения методологических, комплексных и практико-ориентированных исследований в военной сфере необходимы высококвалифицированные научно-педагогические кадры высшей квалификации, то необходимо для инновационного образовательного процесса, ориентированного на профессионально-творческую подготовку специалистов, использовать в обучении нетрадиционные задачи с избыточными или недостаточными, противоречивыми, а иногда и намеренно недостоверными исходными данными, которые имеют множественные и вероятностные решения. Это позволит развивать их креативное и продуктивное мышление.

Формирование профессиональных компетенций выпускников военно-учебных заведений в научно-исследовательской деятельности происходит так: в рамках единого учебно-научно-воспитательного про-

цесса на кафедрах разрабатываются и реализуются инновационные военно-научные проекты. При этом осуществляется совместная и одновременно индивидуализированная профессиональная подготовка курсантов (слушателей) разных курсов, направлений и специальностей высшего образования в составе единой учебно-проектной группы, которая работает по заказу и при прямом участии научно-исследовательских организаций. Подготовка и защита выпускных квалификационных работ могут осуществляться в учебно-проектных бюро (группах), а их реализация – в малых инновационных предприятиях при вузах (учебно-опытных мастерских). Кроме того, на последние возлагается задача реализации разработок, выполненных курсантами и слушателями в учебно-проектных бюро (группах). В целом интегративный подход является стержневым элементом в организации совместной учебной и научной деятельности учебно-проектной группы курсантов (слушателей), преподавателей вуза и сотрудников научно-исследовательских организаций. При этом появляется возможность реализации индивидуальных образовательных траекторий в зависимости от способностей курсантов и слушателей. Реализация данных предложений потребует, в том числе, и гибкости организационно-штатной структуры военно-учебных заведений. Очевидно, необходимо будет вводить должности штатных руководителей этих учебно-проектных групп или эти обязанности в функционал преподавательского состава кафедр.

Инициатором создания учебно-проектного бюро может стать любая ведущая (выпускающая) кафедра или кафедра фундаментальной подготовки, обладающая военно-научной или научно-технической идеей, для полноценной реализации которой необходимо организовать совместную работу специалистов различных направлений и специальностей.

Состав учебно-проектных групп может комплектоваться на конкурсной основе только лучшими курсантами и слушателями, обучение которых ведется на основе индивидуальных учебных планов, скоординированных с конкретной проектной группой и основной образовательной программой по военной специальности. Этим самым обеспечиваются различные образовательные траектории, позволяющие реализовать базовый, повышенный или универсальный уровень подготовки [2, с. 67].

Необходимо создание инновационно-педагогических условий в ведомственных вузах, которые будут стимулировать преподавательскую активность наиболее одаренных и компетентных преподавателей вузов [3, с. 229]. Безусловно, вопросам подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации в любом военном ведомстве уделяется пристальное внимание, выстроена система организационных институциональных структур в виде логической цепочки: магистратура – адъюнктура – докторантура. В ведомственных вузах страны созданы условия для эффективного развития основных направлений военной

науки и образования, получения научно-педагогическим составом (НПС) высокой квалификации в различных областях знаний [2, 4].

Однако наряду с положительным опытом по решению проблемы качества военного образования, достигающегося и в результате интеграции науки и образования, сохраняется ряд противоречий, между:

- возросшей потребностью ведомственных вузов в творческих, высокопрофессиональных, активно развивающихся научно-педагогических кадрах, с одной стороны, и недостаточным внедрением в подготовку и переподготовку научно-педагогических кадров принципа интеграции науки и образования;

- потребностью в конструктивном взаимодействии ведомственных вузов и сложившейся практикой обособленного их функционирования, с другой стороны;

- ориентирами научно-педагогического состава вузов на развитие инновационного мышления будущих специалистов, с одной стороны, и сохраняющимися стереотипами в системе военного образования, с другой стороны.

Третье (по счету) противоречие дает основание утверждать, что важнейшим условием качества и эффективности деятельности научно-педагогического состава ведомственного вуза является постоянная работа преподавателя над своим творческим ростом, совершенствованием своего педагогического мастерства [2, с. 67].

С учетом реализации принципа интеграции научной и педагогической деятельности в ведомственном вузе проводится оценка результативности деятельности НПС; осуществление необходимой коррекции форм и методов в преподавании дисциплин; обобщение и распространение инновационного опыта НПС; определение перспектив и путей профессионального совершенствования преподавателей [2]. Объектами педагогического анализа должны быть все направления деятельности НПС, их результативность, а также личностная и профессиональная готовность к осуществлению инновационной деятельности. При этом основными направлениями контроля эффективности деятельности преподавателя выступают: сравнение результатов дидактического процесса (учебной деятельности обучающихся и управляющей деятельности НПС) с запланированными целями обучения (в соответствии с ФГОС ВО); анализ целесообразности и эффективности всех элементов педагогического процесса; оценка готовности НПС к осуществлению инновационной деятельности в преподавании и внедрению принципа интеграции в образовательную и научную сферы [1].

Полный анализ деятельности НПС, как правило, проводится с учетом следующих направлений: анализ обучающей деятельности по качеству усвоения образовательной программы обучающимися; анализ отдельных составляющих педагогической деятельности (например, коммуникативной, организаторской, конструктивной и т.д.); анализ качества и эффективности

проведения учебных занятий и консультаций; диагностика и анализ профессионально значимых личностных качеств; участие в научной и исследовательской работе; выполнение воспитательных функций; участие в методической работе.

При этом необходимо учитывать, что оценка профессионального мастерства и профессионально значимых качеств преподавателя со стороны обучающихся служит в первую очередь информацией для самого НПС, для учета ее при анализе эффективности собственной деятельности и не должна служить единственным критерием оценки результативности деятельности конкретного преподавателя.

Вместе с тем, оценивание количественных и качественных характеристик преподавательского состава – это не самоцель. Информация о рейтинговых показателях НПС необходима для того, чтобы управлять процессом поддержания и наращивания его качественных характеристик и видеть, какое приращение каждый преподаватель дает качеству обучения и воспитания обучающихся для решения задач кафедры, факультета, вуза. С этой целью, в ведомственном вузе, целесообразно оценивать:

- всестороннюю деятельность НПС: учебную, методическую, научную деятельность, повышение квалификации, участие в подготовке научно-педагогических кадров, управление повседневной деятельностью, общественную, воспитательную и спортивно-массовую работу;

- конечные результаты в видах деятельности, которые характеризуют интеллектуальный потенциал педагога в виде различных форм апробации и реализации его знаний (участие в конкурсах, конференциях, форумах, семинарах, педагогических площадках и т.д.), а также методические и управленческие навыки решения возложенных на него задач.

Оценка уровня квалификации преподавателя ведомственного вуза, в условиях инновационного развития общества, служит значимой частью процесса подготовки квалифицированных специалистов, отвечающих современным требованиям [2;4].

Известно, что профессиональная квалификация преподавателя ведомственного вуза непосредственно влияет на качество выпускаемых факультетом специалистов и является комплексным образованием, включающим в себя теоретическую подготовку, знания, навыки, умения, профессиональный опыт, мотивацию, личностные качества и другие профессиональные характеристики.

Проверка эффективности педагогической деятельности преподавателей проводится в целях подтверждения соответствия профессиональной подготовки кадров предъявляемым требованиям со стороны ведомства. Однако, она может дать полное представление реализации принципа интеграции в образовательную и научную деятельность личности.

Основными задачами проверки деятельности НПС в ведомственном вузе являются:

- стимулирование целенаправленного, непрерыв-

ного повышения уровня квалификации НПС, их личностного профессионального роста;

- повышение эффективности самообразования;
- выявление перспектив использования потенциальных возможностей личности;
- определение необходимости повышения уровня подготовки по тем или иным направлениям деятельности преподавателя.

Таким образом, можно сказать, что проверка деятельности преподавателя в вузе имеет два ключевых назначения:

1. Оценка уровня квалификации преподавателя для установления соответствия требованиям занимаемой должности.

2. Стимулирование целенаправленного повышения уровня квалификации преподавателя.

Вместе с тем, оценка профессиональных качеств в процессе проверки предполагает, прежде всего, анализ качества решения различных функциональных задач преподавателем с учетом принципа интегративности в разных видах деятельности. Поскольку успешность решения соответствующих функциональных задач определяется компетентностью преподавателя, именно компетентность является важнейшим элементом оценки качества его деятельности. Компетентность преподавателя ведомственного вуза может быть описана как совокупность некоторых основных компетентностей в областях деятельности преподавателя: учебной, методической, воспитательной, исследовательской, научной и др.

Исходя из того, что масштабные перемены, которые претерпевает сегодня высшая военная школа, и которые в полной мере коснулись каждого преподавателя, у НПС появились новые задачи: переработка лекционных курсов и внедрение новых образовательных технологий, расширение дистанционного обучения и установление более тесных контактов с заказчиками, активизация инновационной и научной деятельности. Совершенно очевидно, что пришло время оценивать и труд каждого преподавателя.

Повысившиеся требования к высшей школе продиктованы необходимостью встроить российское высшее образование в мировое образовательное пространство с целью достичь в недалеком будущем показателей, характеризующих лучшие вузы мира. На глазах происходит унификация требований к научно-педагогическим работникам по примеру лучших отечественных вузов. Это и индексы цитируемости, и объемы финансирования конкурсных научных проектов, и получение патентов на изобретения, и инновационная деятельность. Однако, далеко не все в вузовском сообществе принимают введение в рейтинг таких показателей научной состоятельности преподавателя, принятых во всем мире, как индекс Хирша, импакт-фактор журнала, где печатаются статьи, учет публикаций только в центральных рецензируемых изданиях. Сложность представляет оценка лекторского мастерства преподавателя, его воспитательной работы с обучающимися, его активность как члена диссертационного или экспертного советов.

Сложно вписаться в современную наукометрию ученым-гуманитариям, поскольку в оценке их знаний традиционно использовались такие параметры, как монографии, статьи в научных тематических сборниках, научно-просветительская деятельность и др. И все же во всем мире принята единая система оценки результатов деятельности преподавателей, прежде всего как научных работников [3, с. 221].

Важно отметить, что Правительство РФ утвердило «Программу поэтапного совершенствования системы оплаты труда в государственных (муниципальных) учреждениях на 2012–2018 годы». Иными словами, вступил в активную фазу этап заключения эффективных контрактов с научно-педагогическими работниками. Зарплата должна зависеть от объема и качества труда преподавателя вуза. Почва для заключения таких контрактов подготовлена мониторингами эффективности деятельности вузов, проводимыми Министерством образования и науки Российской Федерации.

В связи с этим, немаловажно, что в основу рейтинговой системы вуза могут быть положены как публикационная активность преподавателя, его эффективность в подготовке научных кадров, участие в научных конференциях, так и методическая состоятельность преподавателя (разработка новых образовательных программ, рабочих программ модулей и дисциплин, карт компетенций, создание курсов для электронного и дистанционного обучения, написание учебников и учебно-методических пособий). Включены в рейтинговую таблицу многих вузов и разделы, посвященные инновационной деятельности преподавателя. Например, необходимо учитывать научно-исследовательский потенциал преподавателя при разработке инновационных методов, программ для ЭВМ и т.д.

Показатели научной работы, как правило, учитывают количество цитирований работ преподавателя за последние пять лет. При балльной оценке научных публикаций принимается во внимание не только уровень публикаций (статьи, учтенные системами Web of Science, Scopus, труды, изданные в центральной и зарубежной печати или университетском издательстве, публикации в рецензируемых научных изданиях, рекомендованных Высшей аттестационной комиссией при Министерстве образования и науки Российской Федерации), но и импакт-фактор научного журнала, в котором опубликована статья [1, с. 31]. Необходимо осознать, что доценты, имеющие высокий уровень рейтингового балла, это основа для обновления в недалеком будущем профессорского состава руководителей научных школ.

В основу подхода к оценке деятельности того или иного должностного лица разумно положить его функциональную модель, отражающую познавательный и деятельностный аспекты овладения должностными обязанностями, а методика оценки труда НПС в свою очередь должна позволить оценить соответствие НПС квалификационным требованиям, предъявляемым к должности, а также его персональный вклад в решение

задач кафедры. Кроме того, на кафедрах вузов выявляют лидеров в отдельных видах деятельности (учебной, методической, научной и др.) что упрощает процедуру выдвижения кандидатур на замещение научно-педагогических должностей. Гласность результатов оценки деятельности НПС позволяет создать атмосферу дискомфорта для тех педагогов, кто стоит на «иждивенческих» позициях. Объективная наблюдаемость возможностей научно-педагогического потенциала кафедры позволяет руководителю кафедры эффективно решать актуальные кадровые и другие задачи.

Таким образом, научно-педагогический состав, стремящийся достичь вершин профессиональной компетентности, должен не останавливаться в своем профессионально-личностном росте, помнить, что обретение педагогического мастерства – это постоянный, никогда не прекращающийся процесс саморазвития и самоанализа. Необходимо искать пути совершенствования деятельности преподавателя вуза в условиях интеграции науки и образования, а также мониторить степень достижения качества образования путем сопоставления целей и результатов.

Библиографический список

1. Анищенко В.С., Елина Е.Г. Об опыте количественной оценки эффективности работы преподавателей в Саратовском национальном исследовательском университете // *Alma mater*. 2015 № 3. С. 30-37.
2. Кошелева А.О. Научная деятельность преподавателя-исследователя в инновационных условиях высшей военной школы // *Психология образования в поликультурном пространстве*. 2017. № 35 (3). С. 66-72.
3. Кошелева А.О., Шевченко О.И., Кошелева Е.А. Современные подходы к проблеме качества образования: коллективная монография *Инновации в современной системе образования подходы и решения* / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Ульяновск: Зебра. 2016. С. 220-233.
4. Шевченко О.И. На пути к обновлению образовательного процесса в военных вузах // *Историческая и социально-образовательная мысль*. 2016. № 2/2. С. 196-200.

References

1. Anishchenko V.S., Elin E.G. About experience of a quantitative assessment of overall performance of teachers in the Saratov national research university // *Alma mater*. 2015. № 3. P. 30-37.
 2. Kosheleva A.O. Teacher-researcher scientific activity under innovation conditions // *Educational psychology in polycultural space*. 2017. № 35 (3). P. 66-72.
 3. Kosheleva A.O., Shevchenko O.I., Kosheleva E.A. Modern approaches to a problem of quality of education: the collective monograph of the *Innovation in a modern education system approaches and decisions* / editor-in-chief of A. Yu. Nagornov. Ulyanovsk: Zebra. 2016. P. 220-233.
 4. Shevchenko O.I. On the way to update the educational process in military universities // *Historical and social educational ideas*. 2016. № 2/2. P. 196-200.
-

УДК 378.2: 77.03.17

UDC 378.2: 77.03.17

КУРАСБЕДИАНИ З.В.

доцент кафедры физического воспитания, Главный тренер ЦСП Курской области, заслуженный тренер России по дзюдо, Курский государственный Юго-западный университет
E-mail: tim_077@mail.ru

МАКЕЕВА В.С.

доктор педагогических наук, профессор, Кафедра теории и методики избранного вида спорта, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: vera_191@mail.ru

KURASBEDIANI Z.V.

Associate professor of Physical Training, Head coach of CST of Kursk region honored judo coach of Russia, Kursk South-West State University
E-mail: tim_077@mail.ru

MAKEEVA V.S.

Doctor of Pedagogical Sciences, professor, Department of the Theory and Technique of the Chosen Sport, Orel State University
E-mail: vera_191@mail.ru

АКТИВИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СОЦИОЛОГОВ

ACTIVIZATION OF EDUCATIONAL POTENTIAL OF PHYSICAL CULTURE DURING PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SOCIOLOGIST

В статье излагаются подходы к профессиональной подготовке будущих социологов на основе использования средств и методов физической культуры. В исследовании предполагалось, что развитие отдельных компонентов невербального поведения студентов-социологов в образовательном пространстве физкультурно-спортивной деятельности будет влиять на эффективность их профессиональной подготовки.

На основе анализа теоретических источников, установлено, что физическая культура обладает высоким образовательным потенциалом в профессиональной подготовке студентов, в том числе и будущих социологов. Авторами раскрыты компоненты невербального поведения будущего социолога, которые можно развивать в образовательном пространстве физкультурно-спортивной деятельности на основе осознания и перестройки отношений с миром и освоения продуктивных способов взаимодействия происходит через социокультурную перцепцию, коммуникацию, диалог и полилог, рефлексивный поиск смысла выполняемой деятельности; духовное обогащение. Показаны возможности использования потенциала физической культуры в развитии моторных выразительных средств, эмоциональной гибкости, эмпатии, рефлексии, наблюдательности, внимания, памяти, которые в подготовке социологов используются слабо.

На основе экспертной оценки качества выполнения двигательных действий определен исходный уровень невербального поведения студенток в рамках выполнения короткой программы музыкально-ритмической композиции. Кроме того определяли качество владения выразительными средствами и асертивность. Уровни сформированности компонентов невербального поведения осуществляли по 10-бальной шкале. По результатам исследования установлено, что на начальном этапе половина испытуемых недостаточно владеют моторными выразительными средствами. Это проявляется в отсутствии плавности движений, слабой жестикуляция, недостатках при распознавании чужих эмоций. понимание эмоций. В целом это негативно сказывается на личностном и профессиональном развитии будущих социологов. Высокий уровень проявления профессионально важных качеств и свойств проявили 8% от общего числа студентов, принимавших участие в эксперименте; средний уровень показали 24 %. Низкий уровень определен у 68 %, испытуемых, принявших участие в обследовании. Такое положение дел свидетельствует о недостаточном уровне подготовки студентов, как представителей общественных профессий. Такие данные свидетельствуют о том, что необходима целенаправленная работа в развитии компонентов невербального поведения. Это становится возможным в образовательном пространстве физической культуры.

Ключевые слова: Физическая культура, потенциал, культурное развитие, социализация, ценности, пропаганда, невербальное поведение.

The authors' approach to vocational education of future sociologists on the basis of use of means and methods of physical culture is opened. In a research it was supposed that development of separate components of nonverbal behavior of students in educational sports activity will influence efficiency of their vocational education.

On the basis of the analysis of theoretical sources, it is established that the physical culture has a high educational potential in vocational education of students including future sociologists. The authors opened components of nonverbal behavior of future sociologist which could be developed in educational sports activity on the basis of understanding and reorganization of the relations with the world, and development of productive ways of interaction occurs by means of sociocultural perception, communication, dialogue, reflexive search of sense of activity; spiritual enrichment. Possibilities of use of potential of physical culture in development of motor means of expression, emotional flexibility, sympathy,

reflection, observation, attention, memory which in training of sociologists are used badly.

On the basis of skilled assessment of quality of performance of physical actions the initial level of nonverbal behavior of students within introduction of the short program of musical and rhythmical structure is determined. Besides, a certain quality of possession of means of expression was determined. Levels of formation of components of nonverbal behavior were carried out at a scale of 10 points.

By results of a research it is established that in an initial stage a half of examined owns motor means of expression insufficiently. It is shown in lack of smoothness of movements, weak gesticulation, shortcomings at recognition of emotions of others, understanding of emotions. In general it negatively affects personal and professional development of future sociologists. High level of manifestation of professionally important qualities and properties was shown by 8% of total of the students participating in an experiment; the average level was shown – 24%. Low level is determined at 68% examined which have taken part in control. Such situation shows the insufficient level of training of students as representatives of public professions. Such data show that purposeful work in development of components of nonverbal behavior is necessary. It becomes possible in educational physical culture.

Keywords: Physical culture, potential, cultural development, nationalization, improvement, nonverbal behavior. усовершенствование, невербальное поведение.

В настоящее время ведущими отечественными учеными систематизированы научные подходы и механизмы формирования у подрастающего поколения культуры здоровья и здорового образа жизни, базирующиеся на реализации здоровьесформирующей функции физической культуры, в которых приоритетом является не только здоровьесбережение, но и комплексное формирование здоровья общества, в том числе и духовного здоровья [8, с. 114-117; 10, с. 176-183]. Шумская Л.И. отмечает, что сейчас обществу нужна конкурентоспособная личность, характеризующаяся профессиональной и предпринимательской компетентностью и олицетворяющая собой «образ культурного, физически и психологически здорового человека, социально зрелого гражданина, профессионала, семьянина» [11, с. 373-374].

Однако эти аспекты находят слабое отражение в индивидуальном и общественном сознании, в силу того, что часто формируется односторонний взгляд на физическую культуру как сферу развития только двигательных качеств, умений и навыков человека, оставляя в стороне его социокультурное, личностное развитие, ее нравственно-эстетическую сферу [5, с. 27-30; 7, с. 168-173; 9, с. 171-178]. Ценность физической культуры заключается в том, что она обеспечивает воспроизводство личности как целостности в ее телесно-духовном единстве. Малая востребованность потенциала физической культуры ведет к ограниченности ее формирования, которая становится антикультурной по своей сущности с одной стороны и в целом отражает уровень развития деятельности активности общества – с другой. Недопонимание ценности физической культуры осложняет успешное вхождение студентов в образовательный процесс посредством снижения напряженности, успешной адаптации, расширения психофизиологических возможностей для реализации учебных и профессиональных задач. Вместе с тем, потенциал физической культуры не замыкается на том что способствует развитию физических качеств и освоению двигательных умений, но и является эффективным психорегулирующим и воспитывающим средством и методом. Как отмечают Костюченко с со-

авт: «... 84% учителей школ иррадируют негативное отношение к физической культуре, забывая о том, что пробелы в знаниях по любой школьной дисциплине можно будет компенсировать в будущем, но если ребенок «не добегал», то это негативно скажется на динамике психофизического развития. И не за какие деньги это уже нельзя будет компенсировать в будущем. Не занимались вовремя необременительной профилактикой заболеваний, будем вынуждены заняться мучительным, дорогостоящим и малоэффективным лечением. Здоровому человеку нужен весь мир, а больному нужно только одно – здоровье» [4, с. 30-40].

Реальные усилия по разъяснительной работе со всеми слоями населения, созданию всех необходимых условий, наиболее отражающих один из существенных элементов культурной зрелости, как отдельного человека, так и общества в раскрытии образовательного потенциала физической культуры не замыкаются на работе только узких специалистов сферы физической культуры, а должно рассматриваться в более широком плане. Назрела необходимость вовлечения в этот процесс философов, социологов, специалистов по работе с молодежью, каждый из которых на своем месте, может «...и должны проявлять социальную активность и коммуникативные способности в деле формирования социальных и личных приоритетов населения и, соответственно, его потребности» в физической активности [4, с. 30-40].

С одной стороны подключение будущих социологов к пропаганде возможностей физической культуры и спорта в развитии каждого члена общества будет способствовать формированию общественного мнения. Вместе с тем в стратегический план профессиональной подготовки социологов важным является использование образовательного потенциала физической культуры в различных плоскостях, где ведущим должна быть опора на развитие личности обучающегося [1, с. 100-105; 3, с. 96-98]. Это требует определенных изменений в дидактике, поиске эффективных методов и форм физкультурно-спортивной деятельности, способствующих процессу обучения.

Известно, что человек переживает и познает реаль-

ность мира только через собственное тело. Будущему социологу как человеку «общественному», нередко находящемуся в центре внимания других людей необходимо владеть своим телом и своими эмоциями в совершенстве, быстро ориентироваться в процессе коммуникации и находить правильные решения и формы своей «подачи» перед другими [6, с. 134-137].

Цель настоящего исследования заключается в определении уровня развития компонентов невербального поведения будущего социолога, которые можно успешно развивать в образовательном пространстве физкультурно-спортивной деятельности.

В ряде исследований установлено, что знания могут стать личностными, если человек испытал определенные чувства и переживания. Только тогда они становятся частью накопленного опыта [2, с. 57-59]. Развитие личности в образовательном пространстве физической культуры происходит через совместное бытие, когда студент осознает и перестраивает себя в своих отношениях с миром и осваивает продуктивные способы *взаимодействия*. Взаимодействие с субъектами физкультурно-спортивной деятельности и социальными системами осуществляется посредством *социокультурной перцепции, коммуникации, диалога и полилога; рефлексивного поиска смысла выполняемой деятельности; духовного обогащения* [1, 3, 4, 7, 10].

Мы полагаем, что развитие в образовательном пространстве физкультурно-спортивной деятельности отдельных компонентов невербального поведения студентов-социологов будет влиять на эффективность их профессиональной подготовки.

Оценка исходного уровня невербального поведения осуществлялась по данным экспертной оценки микро-выступлений студенток в короткой (3-5 минут) демонстрации музыкально-ритмической композиции; на основе педагогических наблюдений качества выполнения двигательных действий. Оценку межличностного понимания и коммуникации осуществляли по данным качества тестирования владением выразительными средствами: испытуемым предъявлялись слова, которые просили объяснить их при помощи мимики и распознать слова, которые закодировали другие. Тест на ассертивность определялся по методике М.Дж. Смита.

В исследовании принимали участие студентки, обучающиеся по направлению подготовки «социология» в количестве 25 человек (девушки в возрасте 17-19 лет). Данные уровней сформированности компонентов невербального поведения, осуществляемых по (по 10-балльной шкале), представлены в таблице 1.

Информация, представленная в таблице, объективно отражает исходный уровень невербального поведения будущих социологов.

В результате проведенного исследования методом

микро-выступления было выявлено, что на начальном этапе почти половина участников опроса (48%) слабо владеют моторными выразительными средствами. Обращают на себя внимание окаменелые позы студентов: опущенная голова, сутулость, беспомощные движения рук, вертящие различные предметы; отсутствует свобода действий, они не умеют двигаться, стоят на одном месте. Такая скованность приводит к ограничению жестов, а в отдельных случаях жестикация сводится к нулю. Вместе с тем, хорошее понимание эмоций (в частности, чужих) и выраженные познавательные потребности в сочетании с низкой степенью принятия себя, таким как есть (т. е. высокой самокритичностью к себе) являются важными составляющими развития личностных и профессиональных составляющих в подготовке социологов, их жизнедеятельности в целом.

Все испытуемые по уровню проявления указанных качеств и свойств были поделены на три группы: высокий, отражающий успехи студентов в диапазоне оценок от 7 до 10 баллов; средний – от 4 до 6 баллов и низкий – до 4 баллов. Результаты исходного среза характеризуются следующим образом: высокий уровень развития компонентов невербального поведения наблюдался у 8 % от общего количества студентов, принимавших участие в эксперименте; средний уровень – 24 %, низкий – 68 %.

Незначительное количество оценок высокого уровня в невербальном поведении студенток объясняется необходимостью специальной подготовки в образовательном пространстве физической культуры, объем и глубина, которых на порядок выше требований школьного образования.

Таким образом, данные исследования позволяют сделать вывод о том, что проявление отдельных сторон невербального поведения студентов-социологов находится на уровне, не соответствующем для лиц общественных профессий. Анализ теоретических источников свидетельствует о возможности развития в рамках специально организованного учебно-тренировочного процесса в образовательном пространстве физической культуры у будущих социологов таких способностей, как моторные выразительные средства, эмоциональная гибкость, эмпатия, рефлексивные способности, наблюдательность, внимание, память.

Анализ процесса формирования компонентов невербального поведения, студентов в исследуемой группе даёт основание для организации специальной подготовки студентов будущих социологов посредством их включения в изучение теоретического курса; поэтапного формирования компонентов личностного развития; применения уровневой дифференциации.

Таблица 1.

Оценка уровня сформированности компонентов невербального поведения студенток на исходном этапе исследования

Характеристики невербального поведения	Показатели в баллах
Физическая раскрепощенность	2,3±0,9
Точность выполнения двигательных действий	3,3±1,9
Качество владения выразительными средствами: мимикой, жестами, позами	3,0±0,9
Эмоциональная гибкость	2,0±1,9
Импровизационные способности	3,0±2,0
Межличностное понимание и коммуникация	4,3±2,9
Способность работать в команде	3,0±0,9
Ассертивность	3, 2±1,1

Библиографический список

1. Болдов А.С., Волобуев А.Л., Иваикова Е.Э. Развитие личностного потенциала студента в образовательном процессе физической культуры // Физическое воспитание и детско-юношеский спорт. 2016, №1. С. 100-105.
2. Воробьева Е.В., Перков М.А. Взаимосвязь характеристик эмоционального интеллекта и эффективности управленческой деятельности в сфере продаж // Психология способностей: современное состояние и перспективы исследований: Материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 60-летию со дня рождения В. Н. Дружинина, ИП РАН, 25–26 сентября 2015 г. М.: Изд-во Института психологии РАН, 2015. С. 57–59.
3. Волобуев А.Л., Бакулина Е.Д. Специфика учебно-профессиональной деятельности студента в контексте личностно-ориентированного обучения // Психология и педагогика: методология, теория и практика. Сборник статей Международной научно-практической конференции. (10 ноября 2015 г., г. Челябинск). В 2 ч. Ч.1 Уфа: Аэтерна. 2015. С. 96-98.
4. Костюченко В.Ф., Степанов В.С. Знаем, но не делаем (к проблеме реализации оздоровительного потенциала физической культуры) // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2005, 31 октября 2005. С. 30-40.
5. Курасбедиани З. Роль физкультурно-оздоровительной деятельности в социализации молодежи // Российская наука и образование сегодня: проблемы и перспективы. 2014. №3(2). С. 27-30.
6. Мостовая Т.Н., Макеева В.С. Формирование мотивационного и эмоционально-ценностного компонентов невербального поведения студентов // Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования. 2010. № 6. С. 134-137.
7. Макеева В.С., Токарева К.Е. Персональные фитнес-программы в регулировании субъективного благополучия личности: Эколого-гигиенические проблемы физической культуры и спорта (инновационные оздоровительные технологии) материалы научной конференции с международным участием, посвященной 110-летию со дня рождения академика АМН СССР профессора А.А. Минха. РГУФКСМиТ. Москва, 2014. С. 168-173.
8. Макеева В.С., Токарева К.Е. Теоретические подходы к здоровьесформирующему поведению студентов в образовательной среде физической культуры вуза // Наука и Мир. 2014. Т. 2. № 12 (16). С. 114-117.
9. Черкашин М.Д., Курасбедиани З. Особенности духовно-интеллектуальной элиты и ее деятельностного потенциала // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Экономика. Социология. Менеджмент. 2015. №3 (16). С.176-183.
10. Ульянов С.В. Реализация потенциала физической культуры в процессе нравственно-волевого самовоспитания учащейся молодежи // Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. – 2015. №23.-с. 171-178.
11. Шумская Л.И. Ценности здоровья для студентов как формирующихся субъектов предпринимательства // Ананьевские чтения – 2013. Психология в здравоохранении: Материалы научной конференции, 22–24 октября 2013 г. / Отв. ред. О.Ю. Щелкова. СПб.: Скифия-принт. С.373-374.

Reference

1. Boldov A.S., Volobuyev A.L., Ivashkova E.E. Development of personal potential of the student in educational process of physical culture//Physical training and sport for children and young people. 2016. No. 1. Pp. 100-105
2. Vorobyova E.V., Perkov M.A. Interrelation of characteristics of emotional intelligence and efficiency of administrative activity in the sphere of sales//Psychology of abilities: current state and prospects of researches: Materials of the All-Russian scientific conference devoted to the 60 anniversary since the birth of V.N. Druzhinin, YIP RASN, on September 25-26/ 2015/ M.: Publishing house of Institute of psychology of RAS, 2015. Pp. 57-59.
3. Volobuyev A.L., Bakulina E.D. Specifics of educational and professional activity of the student in the context of the personal focused training // Psychology and pedagogics: methodology, theory and practice. Collection of articles of the International scientific and practical conference. (on November 10, 2015, Chelyabinsk). In 2 h. P.1 Ufa: Aeterna, 2015, Pp. 96-98.
4. Kostyuchenko V.F., Stepanov V.S. We know, but we don't do (to a problem of realization of improving potential of physical culture) // Scientific notes of the University of P.F. Lesgaft. 2005, on October 31, 2005. Pp. 30-40
5. Kurasbediani Z. A role of sports and improving activity in socialization of youth//the Russian science and education today: problems and prospect.2014.№3 (2). Pp. 27-30
6. Mostovay T.N., Makeeva V.S. Formation of motivational and emotional, valuable component of nonverbal behavior of students // Messenger of the Orel state university. Series: New humanitarian researches. 2010. No. 6. Pp. 134-137.
7. Makeeva V.S., Tokareva K.E. Personal fitness programs in regulation of subjective wellbeing of the personality: Ecological-hygienic

problems of physical culture and sport (innovative improving technologies) materials of the scientific conference with the international participation devoted to the 110 anniversary since the birth of the academician of the USSR Academy of Medical Sciences professor A.A. Minkh. RSUPCSYT Moscow, 2014. Pp. 168-173.

8. *Makeeva V.S., Tokareva K.E.* Theoretical approaches to formation of health behavior of students in the educational environment of physical culture of higher education institution//Science and the World. 2014. Vol. 2. No. 12 (16). Pp. 114-117.

9. *Cherkashin M.D., Kurasbediani Z.* Features of spiritual and intellectual elite and its activity capacity//News of the Southwest state university. Series: Economy. Sociology. Management. 2015. No. 3 (16). Pp. 176-183

10. *Ulyankin S.V.* Realization of potential of physical culture in the course of moral and strong-willed self-education of the studying youth//the Bulletin of the Vladimir state university of Alexander Grigoryevich and Nikolay Grigoryevich Stoletovych. Series: Pedagogical and psychological sciences. 2015. No. 23. Pp. 171-178

11. *Shumskaya L.I.* Health values for students as the formed subjects of business//Ananyevsky readings – 2013. Psychology in health care: Materials of a scientific conference, on October 22-24, 2013 / Editor-in-chief O.Yu. Shchelkova. SPb. Scythia print. Pp. 373-374

УДК 379.8

UDC 379.8

ЛАБЕЙКИН А.А.

доктор педагогических наук, профессор кафедры
социально-культурной деятельности, ФГБОУ ВО
«Орловский государственный институт культуры»
E-mail: mariya19852704@yandex.ru

МАРТЫНОВА М.В.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры
социально-культурной деятельности, ФГБОУ ВО
«Орловский государственный институт культуры»
E-mail: mariya19852704@yandex.ru

LABEYKIN A.A.

Doctor of Pedagogical Sciences, professor, Department
of Social and Cultural Activities, Oryol State Institute of
Culture

E-mail: mariya19852704@yandex.ru

MARTYNOVA M.V.

Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor,
Department of Social and Cultural Activities, Oryol State
Institute of Culture

E-mail: mariya19852704@yandex.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕТСКО-ЮНОШЕСКОГО ДОСУГА В УЧРЕЖДЕНИЯХ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ: РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ

ORGANIZATION OF CHILDREN AND YOUTH LEISURE IN SOCIAL INSTITUTIONS: A REGIONAL ASPECT

В статье представлен практический опыт организации свободного времени детей и подростков в БУОО «Кризисный центр помощи женщинам и детям «Орловский». Предложены пути оптимизации детско-юношеского досуга в учреждениях социальной сферы.

Ключевые слова: социальная сфера, детско-юношеский досуг, свободное время.

The article presents practical experience of organizing free time for children and adolescents in the Orel Crisis Center for Assistance to Women and Children. Ways of optimization of children and youth leisure in institutions of social sphere are offered.

Keywords: social, children and youth leisure, free time.

Свободное время является одним из важнейших средств формирования личности человека. Использование свободного времени является своеобразным индикатором культуры, круга духовных потребностей и интересов подрастающего поколения. Досуг всегда рассматривался как одна из ведущих сфер реализации интересов личности, связанных с рекреацией, саморазвитием, самореализацией, общением, оздоровлением. В этом заключается социальная роль досуга. Он является мощным стимулом для творческого развития детей, подростков и юношества, расцвета их способностей, расширения диапазона интересов, гуманизации мыслей, чувств и поступков, созидательной активности. Но наряду с этим, досуг также может превратиться в силу, калечащую личность, деформирующую ее сознание и поведение, привести к ограничению духовного мира и даже к таким проявлениям асоциальности как пьянство, наркомания, преступность.

Как показывает практика, досуг подрастающего поколения, при относительно низкой культуре его использования, не только не приносит ожидаемого восстановления утраченных сил, расцвета творческих способностей, а напротив порой превращается в криминогенный фактор общества. Не случайно в работах современных исследователей появились такие понятия как «девиантный досуг» (Е.В.Омельченко), «криминогенный досуг» (Г. Паркер). Актуальной для нашего

общества является и проблема совершенствования механизма управления свободным временем, досуговой деятельностью, стимулирования последней, формирования у личности осознанной потребности в творчестве, образовательной, социально-культурной деятельности.

В настоящее время происходят существенные изменения в воспитании современного молодого поколения, в социально-педагогическую практику вводятся новые подходы, соответствующие тенденциям развития российского общества, в котором наблюдаются процессы социального расслоения, разрушения традиционных нравственных ориентиров, роста преступности, обострения межнациональных конфликтов, снижения общенародной доступности сферы культуры, дополнительного образования, досуга, спорта.

Досуг как время свободного самоопределения, саморазвития детей, подростков и молодежи сосредотачивает в себе значительные ресурсы для развития их творческой активности, так как эта деятельность осуществляется на основе свободного выбора. В то же время, досуг является зоной, свободной от участия в ее организации педагогов, родителей, вследствие чего он в некоторых случаях он может быть неконтролируемым и даже опасным.

Учреждения социальной сферы наряду с выполнением социозащитных функций, ведут активную деятельность по организации досуга различных категорий

населения. Дети, подростки и молодежь являются самой многочисленной социальной группой, с которой работают специалисты и сотрудники данных учреждений в рамках данного направления.

Формы, методы и средства организации детско-юношеского досуга в учреждениях социальной сферы разнообразны. Их выбор обусловлен возрастными особенностями подрастающего поколения, а также социально-культурными потребностями и интересами. Важным является учет социального положения данных категорий, поскольку многие из них воспитываются в социально неблагополучных семьях, где родители ведут асоциальный образ жизни.

Задача обеспечения доступности организованных форм отдыха и оздоровления детей, в первую очередь нуждающихся в особой защите государства, является одной из приоритетных задач государственной молодежной политики Орловской области.

Департамент социальной защиты населения, опеки и попечительства Орловской области рассматривает работу по организации отдыха детей, подростков и молодежи, находящихся в трудной жизненной ситуации и социально опасном положении, не только как одну из форм их временной занятости и оздоровления, но и как возможность предоставить несовершеннолетним комплекс социальных коррекционно-реабилитационных услуг и адресно поддержать нуждающиеся семьи с детьми.

Развитие содержания и форм организации детско-юношеского отдыха заслуживают особого внимания, поскольку является одним из эффективных механизмов дифференциации социальной поддержки семей с детьми, находящихся в социально опасном положении.

Основные формы организации детско-юношеского досуга учреждений социальной сферы в Орловской области такие же, как и в целом по России. К ним относятся:

1. Организация летнего отдыха детей на базе загородных лагерей.
2. Работа лагерей дневного пребывания на базе социозащитных учреждений.
3. Кружковая работа.
4. Работа микроклубов.
5. Организация социокультурных мероприятий, проведение экскурсий.

В г. Орле области функционирует 16 учреждений социальной сферы, работающих в детьми, подростками, молодежью в рамках различных направлений, 4 из которых – для детей с ограниченными возможностями здоровья. Одним из таких учреждений является БУОО «Кризисный центр помощи женщинам и детям «Орловский».

Впервые такие центры в России (при финансовой поддержке зарубежных фондов) появились в виде отделений на базе действующих социальных учреждений в 1993–1994 годах. Сегодня – двадцать с лишним лет спустя такие центры есть уже почти во всех регионах, и работа их все более совершенствуется. Кризисный центр помощи женщинам и детям в Орловской обла-

сти функционирует на протяжении нескольких лет. Организационная модель учреждения выстроена так, что аналогов ей в стране немного. Во всех подобных учреждениях работа с женщинами и детьми, подвергшимся насилию, заключается, как правило, в оказании им стационарных услуг. В «Орловском», помимо двух стационаров (отдельно для детей и женщин с детьми), есть круглосуточная телефонная служба, мобильная бригада и отделение психологов-консультантов. Стационарные отделения рассчитаны на 42 места, которые почти всегда заняты.

Всего в центре функционирует шесть отделений:

- Отделение экстренной помощи по телефону
- Отделение консультативной помощи
- Отделение неотложной социальной помощи
- Отделение Учебно-методический центр развития социального обслуживания
- Отделение социальной реабилитации
- Кризисное стационарное отделение для женщин и детей

Организацией детско-юношеского досуга занимаются специалисты и сотрудники кризисного стационарного отделения для женщин и детей, в котором пребывают дети разного возраста вместе со своими мамами.

За 2016 год сотрудниками Центра было организовано 8 масштабных социально-культурных мероприятий: экскурсии, посещение детьми цирковых представлений, спектаклей и др. Преимущественно это были выездные мероприятия с привлечением взаимодействующих и сотрудничающих с центром организаций: БУОО «Комплексный центр социального обслуживания населения Орловского района», «Детская деревня – SOS Лаврово», «Знаменская богатырская застава» и др.

За четыре месяца 2017 года дети, находящиеся в данном учреждении, приняли участие в 13 социально-культурных мероприятиях. Это были как выездные формы организации детско-юношеского досуга — экскурсии, спектакли, праздники, так и проведение свободного времени в центре.

Перспективным направлением деятельности по организации детско-юношеского досуга в БУОО «Кризисный центр «Орловский» является работа в рамках дополнительного образования детей-воспитанников центра. В настоящее время специалистами учреждения разрабатывается перечень форм досуговой деятельности и их содержательная направленность. Приоритетными направлениями досуговой деятельности будут театральное, музыкальное и психологическое, ориентированное на формирование коммуникативной культуры личности.

С целью изучения особенностей организации детско-юношеского досуга в июне 2017 года нами был проведен опрос методом анкетирования детей, пребывающих в настоящее время в БУОО «Кризисный центр помощи «Орловский», в стационарном отделении (8 человек), а также детей, находящихся в БУОО «Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних г. Орла» (9 человек).

В опросе участвовали 17 детей в возрасте от 7 до 14 лет.

Данное исследование показало, что дети знакомы с различными культурно-развлекательными учреждениями города. В парках бывают 41% опрошенных детей; в кинотеатрах – 29% детей; на дискотеках – 24% опрошенных. 18% детей бывают в театрах, музей посещают 12% респондентов.

Учреждения	Число выборов (%)
парки	7 человек (41%)
дискотеки	4 человека (24%)
театры	3 человека (18%)
музеи	2 человека (12%)
кинотеатры	5 человек (29%)
спортивные учреждения	2 человека (12%)
нигде не бываю	1 человек (6%)
прочие	на улице — 3 человека (18%) каток — 1 человек (6%) бассейн — 1 человек (6%) кафе — 2 человека (12%) гринн — 1 человек (6%) зоопарк — 1 человек (6%)

При ответе на вопрос о том, для чего им нужно свободное время, большинство детей выбрали несколько вариантов ответов. Результаты распределились следующим образом: 12 человек (71%) отметили «пообщаться с друзьями». Для 7 детей (41%) важно в свободное время развлечься, 4 ребенка (24%) выбрали вариант «развивать свои способности». И лишь 1 человек из опрошенных хочет в свое свободное время узнать что-то новое.

Хобби имеют 53% ребят – 9 человек. Среди любимых занятий на досуге были названы плетение из бисера, чтение, футбол, пение и танцы.

Только 6 детей (35%) посещают различные кружки и секции – спортивные, музыкальные и др.; 11 человек (65%) не посещают.

На вопрос «Часто ли ты отдыхаешь, посещаешь какие-либо мероприятия вместе с семьей?» ответы распределились следующим образом:

- «часто» – 3 человека (18%);
- «иногда» – 7 детей (41%);
- «редко» – 7 детей (41%).

Среди учреждений города Орла, в которых воспитанники центров хотели бы бывать чаще, были названы парки – 10 человек (59%), музеи – 4 человека (24%), кинотеатры – 3 человека (18%). Также дети хотели бы побывать на стадионе, в цирке.

53% опрошенных детей (9 человек) постоянно принимают участие в различных мероприятиях, проводимых в Центре. 47% (8 человек) выбрали ответ «иногда». Никто из опрошенных не ответил, что не участвует в праздничных мероприятиях.

Почти все дети, пребывающие в данных учреждениях, хотели бы, чтобы здесь проводилось больше различных мероприятий. Так ответило 14 человек (82%).

В основном, дети хотели бы, чтобы в Центре проводилось больше интересных игр и конкурсов (53%), а также экскурсий и походов (53%) – 9 человек указали

данные варианты ответов. Были названы также такие варианты как «концерты» (6%) – 1 человек и «мероприятия для всей семьи» (12%) – 2 человека. Кроме того, часть опрошенных детей ответили, что хотят больше рисовать и танцевать в свободное время.

Полученные данные помогают сделать вывод о достаточно широком спектре посещаемых детьми культурно-развлекательных учреждений. В основном, дети активно участвуют в мероприятиях, организуемых в Центрах, и стремятся разнообразить свое времяпровождение.

Из негативных моментов важно отметить неразвитость форм семейного досуга, не посещение детьми кружков, клубов по интересам, а также недостаточную творческую направленность досуговой деятельности, организуемой в Центрах.

Проведенный нами анализ позволяет сформулировать ряд предложений по развитию сложившейся в городе системы организации детско-юношеского досуга.

1. Обязательный учет психологических особенностей детей и подростков из категорий, требующих поддержки государства, при определении форм их отдыха и оздоровления.

Необходимо продолжить использование различных форм отдыха детей (отдых в загородном лагере или лагере дневного пребывания, семейные формы отдыха). Для подростков старше 15 лет, следует увеличить число лагерей, ориентированных на занятия физической культурой и спортом, в том числе оборонно-техническими видами спорта, предоставить им возможность трудиться в лагерях труда и отдыха, а также создать реальные условия в городе (учреждения социальной защиты, клубы по месту жительства) для организации их содержательного досуга.

2. Создание комплексного молодежного спортивного клуба, который позволит дифференцированно учитывать интересы и потребности молодых людей, занимающихся спортом. Деятельность данного клуба будет предполагать работу психолога, проведение консультационной работы среди молодых людей, предоставление молодежи более широких возможностей для реализации своих способностей.

3. Расширение возможностей для отдыха и оздоровления детей из различных семей, одаренных детей, а также создание инфраструктуры для реализации программ семейного отдыха с детьми.

Для этого необходимо:

- обеспечить доступность форм семейного отдыха для семей с различным уровнем достатка;
- разработать содержательные программы семейного отдыха;
- обеспечить целенаправленную подготовку педагогических кадров для работы в центрах и на базах семейного отдыха;
- развивать сеть досуговых семейных клубов;
- развивать для одаренных детей профильные лагерь, летние творческие школы, лагеря актива детских организаций.

4. Удовлетворение потребностей молодежи в информации, сотрудничество с местными средствами массовой информации по формированию образа досуга как средства самовыражения и саморазвития, создание городского информационного центра.

5. Развитие эффективной системы временной занятости, досуга детей в каникулярный период. Для этого необходимо активизировать привлечение средств из различных источников на создание временных рабочих мест, предоставление дотаций работодателям, расширение диапазона рабочих мест.

6. Продолжение работы по развитию творчества детей и молодежи.

Здесь предусматривается:

- создание единого банка данных талантливой молодежи города;
- поддержка юных дарований с целью развития интеллектуального и творческого потенциала города;
- повышение индивидуального мастерства;
- организация и поддержка передвижных палаточных лагерей, экспедиций, раскрывающих творческий потенциал молодежи;

– организация и проведение различных фестивалей и конкурсов.

Таким образом, детско-юношеский досуг в учреждениях социальной сферы представляет собой систему форм, методов, средств социально-культурной деятельности, реализуемых в различных направлениях в соответствии с потребностями и интересами подрастающего поколения, их возрастными, психологическими и физическими возможностями, особенностями. В социально-культурном направлении работы учреждений данного типа существуют как положительные моменты в организации детско-юношеского досуга – многообразие форм, средств, методов, так и проблемные стороны – ограниченность ресурсов, уровень профессиональной компетентности сотрудников и др. Главной задачей в деятельности учреждений социальной сферы является поддержка и развитие существующих форм и методов детско-юношеского досуга, а также внедрение новых, перспективных и пользующихся интересом у подрастающего поколения вариантов организации свободного времени данной возрастной категории.

Библиографический список

1. Ганьшина Г.В. Психолого-педагогические основы рекреации и анимации: учебное пособие; Департамент образования города Москвы, Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» (ГАОУ ВО МГПУ), Институт культуры и искусств, Кафедра социально-культурной деятельности. Москва: МГПУ, Науч.-информ. издательский центр, 2016. 91 с.
2. Исаева И.Ю. Формирование готовности студентов педагогического вуза к управлению досуговой деятельностью подростков. Монография. М. 2011. 161 с.
3. Организация досуговых мероприятий: учебник / под ред. Б. В. Куприянова. М.: Академия, 2014. 288с.

References

1. Ganshina G.V. Psychological and pedagogical foundations of recreation and animation: textbook; Moscow Department of Education, Moscow State Pedagogical University (Moscow State Pedagogical University), Institute of Culture and Arts, Department of Social and Cultural Activities. Moscow: Moscow State Pedagogical University, Research Information Publishing Center, 2016. 91 p.
2. Isayeva I.Yu. Formation of readiness of students of pedagogical high school for management of leisure activities of teenagers. Monograph. M. 2011. 161 p.
3. Organization of recreational activities: a textbook / ed. B. V. Kupriyanov. Moscow: Academy, 2014. 288p.

УДК 334.021

UDC. 334.021

ЛЕБЕДЕВА Ю.И.

преподаватель кафедры коррекционной педагогики
Областного государственного бюджетного учреж-
дения дополнительного профессионального образо-
вания «Курский институт развития образования»
E-mail: leby79@yandex.ru

LEBEDEVA YU.I.

lecturer at the Department of Correctional Pedagogy
Regional state budgetary institution Additional vocational
education Kursk Institute of Educational Development
E- mail: leby79@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОЕКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ У ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

FORMATION OF PROJECT COMPETENCE OF INCLUSIVE EDUCATION AMONG TEACHERS IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Актуальность темы обусловлена развитием процессов демократизации и гуманизации социальных отношений, которые приводят к изменениям принципиальных подходов к организационным формам и методической составляющей образования в Российской Федерации. В статье показано, что одним из ярких примеров таких изменений является формирование практики инклюзивного образования. Такой подход предполагает нахождение и развитие в едином образовательном пространстве обучающихся с различными образовательными потребностями и возможностями овладения учебной информацией. При этом важным является формирование компетентности инклюзивного образования у педагогов в системе повышения квалификации. В качестве примера рассматривается практика Курского института развития образования в данной сфере.

Ключевые слова: образование, инклюзивное образование, образовательные программы, повышение квалификации, проектная компетентность.

The urgency of the topic is determined by the development of the processes of democratization and humanization of social relations, which lead to changes in the fundamental approaches to organizational forms and the methodological component of education in the Russian Federation. The article shows that one of the most striking examples of such changes is the formation of the practice of inclusive education. Such an approach involves finding and developing in a single educational space students with different educational needs and opportunities for mastering educational information. At the same time, it is important to form the competence of inclusive education among teachers in the system of professional development. As an example, the practice of the Kursk Institute for the Development of Education in this field is considered.

Keywords: education, inclusive education, educational programs, advanced training, project competence.

Основными источниками правового регулирования проектной компетентности инклюзивного образования у педагогов являются Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 01.05.2017) «Об образовании в Российской Федерации» [1] и Приказ Министерства образования и науки РФ от 30 августа 2013 г. № 1015 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования» [2].

Вопросы подготовки педагогов к оказанию образовательных услуг детям с ограниченными возможностями здоровья в последнее время становится весьма актуальными. К проблеме подготовки будущих учителей к работе в условиях инклюзивного образования обращались различные ученые, в частности, следует отметить труды Е.Л. Агафонова, С.В. Алехина, Е.Н. Кутепова, М.Н. Алексеева и др.

Данные авторы рассматривают готовность педагогов к инклюзивному образованию посредством оценки

двух блоков готовности: профессиональной и психологической. В блоке профессиональной готовности как правило выделяют такие компоненты как:

- владение педагогическими технологиями,
- знание основ коррекционной педагогики и специальной психологии,
- информационная готовность,
- вариативность и гибкость педагогического мышления,
- учет индивидуальных различий детей,
- рефлексия профессионального опыта и результата,
- готовность к профессиональному взаимодействию.

В блоке психологической готовности выделяют следующие компоненты:

- мотивационная готовность, то есть личностные установки педагога;
- эмоциональное принятие детей с нарушениями в развитии;

– готовность включать таких детей в образовательную деятельность [3].

Также вышеперечисленные авторы делают акцент на том, что важнейшим этапом при подготовке педагога к инклюзивному образованию является этап ценностной, психологической трансформации, изменение уровня профессиональной компетентности педагогов.

Другая группа исследователей (И.Е. Аверина, Т.П. Дмитриева, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго и М.Л. Семенович) отмечает, что подготовка специалистов для инклюзивного образования будет эффективной только в том случае, если она соответствует следующим критериям:

- направлена на принятие философии инклюзивного образования,
- позволяет определить приоритеты инклюзии для различных ступеней образовательной вертикали,
- предусматривает учет принципов включения детей с особыми образовательными потребностями в образовательное пространство,
- основана на современном научном понимании психических особенностей детей при учете различных вариантов отклоняющегося развития [3].

Данные авторы предлагают осуществлять процесс подготовки специалистов в области реализации инклюзивной практики комплексно, системно. Кроме того, в рамках данного подхода ученые выделяют следующие аспекты подготовки педагогов в условиях инклюзивного образования:

- ценностный,
- организационный,

– содержательный.

При этом программу подготовки предлагается выстраивать по модулям в соответствии с обозначенными выше аспектами, что способствует не только формированию ценностных ориентиров педагогов на инклюзию, но и развитию умения правильно организовывать совместное обучение детей с нормативным и нарушенным развитием.

Данная идея отмечается и в работах Т.Ю. Четвериковой, где внимание автора акцентируется на том, что в подготовку педагогов необходимо включать сведения об инклюзивном образовании, об особых образовательных потребностях обучающихся с ОВЗ, о методиках обучения таких детей, технологиях организации совместного обучения детей с разными возможностями.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования должна иметь как ценностную составляющую, так и учитывать содержательную и организационную стороны такой подготовки. Более того, подготовка педагогов к инклюзивной практике образования необходимо строить по модулям, обеспечивая тем самым и индивидуализацию и субъективацию данного процесса.

Анализ научных публикаций, содержащих вопросы теории и практики деятельности педагога инклюзивного образования, а также изучение содержания учебно-методических материалов профессиональной переподготовки и курсов повышения квалификации позволили выявить круг проблем (табл.1).

Таблица 1.

Проблемы деятельности педагога инклюзивного образования

Проблемы	Профессиональная компетентность педагогов, направленная на решение проблем
Недостаточное внимание к формированию у педагогов личностных установок на инклюзию и социальную значимость подготовки специалистов в данной области	Понимание философии инклюзивного образования, знание психолого-педагогических закономерностей и особенностей возрастного и личностного развития детей с ОВЗ, умение выявлять закономерности и особенности в данной сфере
Недостаточная взаимосвязь целей, содержания и технологии подготовки учителей, воспитателей к осуществлению реализации идеи инклюзивного образования с учетом реальных условий, в которых они работают	Умение отбирать оптимальные способы организации инклюзивного образования, умение проектировать учебный процесс для обучения детей с нарушенным развитием совместно с детьми с нормальным развитием
Отсутствие в процессе подготовки взаимосвязи между личностной, теоретической и практической составляющими, способствующими развитию у педагогов способности решать профессионально значимые, социально детерминированные задачи	Умение применять различные способы педагогического взаимодействия, ориентированные на реализацию инклюзивного образования
Недостаточная гибкость и мобильность в организации подготовки педагогов в области инклюзивного образования	Умение создавать коррекционно-развивающую среду в условиях инклюзивного образовательного пространства и использовать ресурсы, имеющиеся у образовательной организации для развития всех детей
Отсутствие непрерывного научно-методического сопровождения педагогов при возникновении профессиональных затруднений, связанных с организацией совместного обучения, выявлении особых образовательных потребностей детей с ОВЗ, конструировании коррекционно-образовательного процесса, организации взаимодействия и партнерских отношений со всеми субъектами образования	Умение осуществлять профессиональное самообразование и саморазвитие по вопросам инклюзивного образования

Таким образом, учитывая основные проблемы при подготовке педагогов к работе в условиях инклюзивного образования можно выделить следующие ключевые характеристики по подготовки педагогов к новой для них сфере профессиональной деятельности:

- взаимосвязь целей, содержания, технологии инклюзивного образования, а также функционирование этих составляющих как единого целого;
- наличие в процессе подготовки педагогов инклюзивного образования мотивационно-ценностной, операционально-деятельности и рефлексивно-оценочной компонент;
- формирование у педагогов личностных установок на инклюзивное образование и его социальную значимость;
- гибкость, мобильность, непрерывность при адаптации к изменяющимся условиям инклюзивного образования;
- развитие у педагогов профессиональной компетентности.

В нормативно-правовых актах указано, что следует организовать системную подготовку, переподготовку и повышение квалификации работников органов управления образованием, педагогических работников, занимающихся реализацией инновационных подходов к образованию детей с ограниченными возможностями здоровья (Письмо Министерства образования и науки РФ от 18 апреля 2008 г. № АФ-150/06 «О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами»).

Данное условие предполагает, что педагогам необходимо получить особую подготовку в области специальной (коррекционной) педагогики, и, следовательно, быть готовыми и профессионально компетентными в решении проблем образования детей с ограниченными возможностями здоровья.

Рассматривая проблему подготовки, исходя из исследований А.П.Тряпицына, Е.В. Пискунова, В.А. Козырева, С.А. Писаревой, Н.Ф. Радионова и др., можно выделить следующую трактовку понятия «профессиональная компетентность»: интегральная характеристика, которая определяет способность специалиста решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей [3].

Ориентируясь на данное определение, можно выделить следующие группы профессиональных задач, связанных с развитием компетентности педагогов в области инклюзивного образования:

1. специфика возрастного, личностного развития детей с ограниченными возможностями здоровья;
2. особенности выбора способов организации инклюзивного образования;
3. особенности организации и проектирования учебного процесса для обучения детей с нарушенным развитием совместно с детьми с нормальным развитием;

4. специфика реализации различных способов педагогического взаимодействия при организации инклюзивного образования;

5. особенности создания коррекционно-развивающей среды в условиях инклюзивного образовательного пространства и использование ресурсов и возможностей общеобразовательного учреждения;

6. осуществление и проектирование профессионального самообразования по вопросам организации инклюзивного образования.

В качестве примера рассмотрим практику подготовки педагогов в условиях инклюзивного образования в Курском институте развития образования.

Основными функциями кафедры коррекционной педагогики Курского института развития образования являются:

- удовлетворение потребностей в повышении квалификации специалистов отрасли образования с использованием дистанционных образовательных технологий, обеспечение практико-ориентированности образовательного процесса с учетом расширения программ стажировочных практик;

- реализация мероприятий областных целевых программ развития образования в регионе в рамках деятельности кафедры, взаимодействие с комитетом образования и науки Курской области, образовательными учреждениями г. Курска и Курской области, подготовка материалов к заседаниям коллегии комитета образования и науки Курской области;

- разработка и совершенствование научно-методического обеспечения и организационно-педагогических форм и методов организации учебного процесса с учетом требований ФГОС начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья № 1598 от 19.12.2014 г. и ФГОС обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) № 1599 от 19.12.2014 г., ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и подзаконных актов;

- выявление, обобщение и диссеминация инновационного опыта работы педагогических работников г. Курска и Курской области;

- организация взаимобмена информационно-методическими, научно-методическими ресурсами ОО г. Курска и Курской области;

- распространение новинок методической литературы и другой научной и методической информации;

- подготовка методических рекомендаций, пособий с учетом реализации требований ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», ФГОС начального общего образования обучающихся с ОВЗ, ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

На период 2016-2017 гг. основными направлениями деятельности кафедры являются:

- изучение и внедрение передового педагогического опыта в условиях модернизации Российского образования в области коррекционной педагогики;

– активное участие в региональной целевой программе «Распространение успешных моделей социализации детей»;

– развитие профессиональной компетентности учителей образовательных учреждений в вопросах проектирования и реализации психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в условиях инклюзивного/интегрированного обучения;

– развитие профессиональной компетентности педагогов в условиях введения и реализации ФГОС начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

За 2016 г. повышение квалификации прошли 938 специалистов отрасли образования (табл. 2).

На кафедре коррекционной педагогики Курского института развития образования реализуются программы повышения квалификации по следующим темам:

– Актуальные проблемы диагностики и коррекции нарушений речи у детей дошкольного возраста;

– Инновационные технологии развития речевой деятельности детей школьного возраста;

– Организация и содержание коррекционно-развивающей работы в условиях дошкольной образовательной организации

– Современные технологии психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья;

– Воспитательная система образовательного учреждения как эффективный способ интегративного обучения»;

– Инновационные технологии психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в условиях инклюзивного обучения;

– Программно-методическое обеспечение дея-

тельности образовательных учреждений для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи;

– Современные подходы к организации и содержанию воспитательной работы в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях;

– Организация психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в инклюзивном образовательном пространстве;

– Содержание и организация образовательной деятельности учителей начальных классов в условиях введения и реализации ФГОС обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями);

– Содержание и организация образовательной деятельности учителей начальных классов в условиях введения и реализации ФГОС начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и ФГОС обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями);

– ИКТ-компетентность учителя при обучении детей с ОВЗ с использованием дистанционных и компьютерных технологий;

– Проектирование и реализация современных коррекционно-развивающих технологий в условиях дошкольной образовательной организации;

– Проектирование и реализация современных коррекционно-развивающих технологий в общеобразовательной организации;

– Проектирование и реализация образовательной деятельности учителей начальных классов в условиях введения и реализации ФГОС НОО ОВЗ и ФГОС обучающихся с интеллектуальными нарушениями;

– Медиация в образовании;

– Тифлопедагогическая практика в условиях реализации образования лиц с нарушениями зрения.

Особое внимание следует уделить реализуемой

Таблица 2.

Количество педагогических работников и руководителей образовательных учреждений, освоивших программы повышения квалификации на кафедре (в том числе обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в Курской области

Категории специалистов отрасли образования	Количество слушателей, согласно плану-графику
Учителя-логопеды, учителя-дефектологи ОО	82
Учителя-логопеды, учителя-дефектологи ДОО	135
Педагоги ОО, работающие с детьми с ОВЗ (ФГОС ОВЗ).	34
Педагогические работники образовательных организаций, осваивающих специальность медиатора	42
Воспитатели интернатных учреждений	25
Учителя начальных классов, работающие с детьми с ОВЗ (ФГОС ОВЗ)	310
Педагоги доп. образования, работающие с детьми с ОВЗ	36
Педагоги ОО, работающие с детьми с ОВЗ с глубокой умственной отсталостью	44
Тифлопедагоги	50
Учителя-дефектологи ОО	26
Педагоги, работающие с детьми с ОВЗ в условиях дистанционного обучения	54
Педагогические работники образовательных организаций для детей-сирот и образовательных организаций, оказывающие социальные услуги детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей	100
Всего	938

программе «Проектирование и реализация образовательной деятельности учителей начальных классов в условиях введения и реализации ФГОС НОО ОВЗ и ФГОС обучающихся с интеллектуальными нарушениями». Целью данной программы является развитие профессиональной компетентности учителя начальных классов в условиях введения и реализации ФГОС начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Программа построена по модульному принципу, что представляет возможности её вариативной и гибкой реализации с учетом потребностей слушателей. Программа содержит следующие основные модули:

- Модуль 1 – Нормативно-правовые и методологические основы осуществления образовательной деятельности в условиях введения и реализации ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ и ФГОС обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями);
- Модуль 2 – Особые образовательные потребности обучающихся с ОВЗ;
- Модуль 3 – Содержание и технологии образовательной деятельности в условиях реализации ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ и ФГОС обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

При проведении занятий предусматривается использование активных и интерактивных форм занятий (интерактивных лекций с использованием электронных образовательных ресурсов, дискуссий, деловых и ролевых игр, разбор конкретных ситуаций, групповых дискуссий, презентаций результатов работы слушателей) в сочетании с самостоятельной работой слушателей.

Материалы для самостоятельного изучения представлены на сайте kiro46 в системе moodle. По окончании обучения слушатель сможет овладеть следующими компетенциями:

1. профессиональными компетенциями:
 - способностью выстраивать взаимодействие и образовательный процесс с учетом особых образовательных и социально-коммуникативных потребностей, индивидуальных особенностей лиц с ОВЗ;
 - уметь организовывать специальную образовательную среду для реализации особых образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ и развития компетенции, необходимой для жизни человека в обществе;
 - уметь обеспечивать непрерывности и преемственности процессов обучения, воспитания, коррекции нарушений развития и социальной адаптации;
 - способностью проектировать стратегию индивидуальной и групповой коррекционно-педагогической работы с детьми с ОВЗ.
2. в области педагогической деятельности:
 - способностью использовать адекватные методы психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ;
 - готовностью использовать активные методы привлечения семьи к решению проблем ребенка с ОВЗ в образовании.

Кафедрой ведется работа на 14-ти стажировочных площадках по обеспечению введения федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Библиографический список

1. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 01.05.2017) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
2. Приказ Минобрнауки России от 30.08.2013 N 1015 (ред. от 17.07.2015) «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам - образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 01.10.2013 N 30067) [Электронный ресурс] // URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_152890/
3. Кузьмина О.С. Практика подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: Сб. материалов II Международной научно-практической конференции / Отв. ред. АLEXINA С. В. М.: МГППУ, 2013

References

1. Federal Law No. 273-FZ of December 29, 2012 (as amended on May 1, 2017) «On Education in the Russian Federation» [Electronic resource] // URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
2. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of 30.08.2013 N 1015 (Edited on 17.07.2015) “On approval of the Procedure for the organization and implementation of educational activities in basic general education programs - educational programs of primary general, basic general and secondary general education” (Registered in the Ministry of Justice of Russia 10/01/2013 N 30067) [Electronic resource] // URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_152890/
3. Kuzmina O.S. The practice of training teachers for work in conditions of inclusive education // Inclusive education: practice, research, methodology: Proceedings of the II International Scientific and Practical Conference / Ed. Alekhina S.V. Moscow: Moscow State Pedagogical University, 2013

УДК 378.1

UDC 378.1

МАТЯШ Н.В.

доктор психологических наук, профессор, институт педагогики и психологии, Брянский государственный университет им. акад. И.Г. Петровского
E-mail: bryansk_bgu_2009@mail.ru

АНДРЮЩЕНОК Е.В.

преподаватель, кафедра иностранных языков, Брянский государственный аграрный университет,
E-mail: elena.cool-dragonfly@yandex.ru

MATYASH N.V.

Doctor of Psychology, professor, Institute of Pedagogics and Psychology, Bryansk State University
E-mail: bryansk_bgu_2009@mail.ru

ANDRYUSHCHENOK E.V.

Lecturer, Department of Foreign Languages, Bryansk State Agrarian University
E-mail: elena.cool-dragonfly@yandex.ru

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

CONDITIONS FOR FORMATION OF INFORMATION-COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS BY MEANS OF PEDAGOGICAL DISCOURSE

В статье рассматриваются организационно-педагогические условия, необходимые и достаточные для успешного формирования информационно-коммуникативной компетенции студентов аграрного вуза. Особое место уделяется анализу ФГОС ВО и учебным рабочим планам по направлению подготовки 35.04.06. «Агроинженерия» (магистратура).

Ключевые слова: организационно-педагогические условия, педагогический дискурс, информационно-коммуникативная компетенция, дискурсивное поле, образовательный процесс, компьютерная грамотность.

The article deals with some organizational and pedagogical conditions which are necessary and sufficient for the successful formation of the information and communication competence of students of an agrarian high school. A special attention has been paid to the analysis of the FSES HE and the training work plans of a master course in the field of 35.04.06 "Agroengineering".

Keywords: organizational and pedagogical conditions, pedagogical discourse, information and communication competence, discursive field, educational process, computer literacy.

Основной целью современного профессионального образования является подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, способного быстро адаптироваться к реалиям и условиям профессиональной деятельности и эффективно работать на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности [16].

Многочисленные исследования в области профессионального образования (И.Д. Белонская, Т.В. Ежова, В.В. Кузнецов) подтверждают необходимость специально созданных организационно-педагогических условий для оптимального системного функционирования. При этом дефиниция «условие» отражает основу, предпосылку для чего-либо, а также подчеркивает наличие обстоятельств и правил, которые обеспечивают эффективную работу в определенной области жизнедеятельности [6, с. 9].

Педагогические условия с точки зрения А.Я. Найна это взаимосвязанный комплекс, включающий содержание, образовательную среду, формы, методы, средства и объективные возможности, направленные на решение

изучаемой проблемы [8, с. 46].

Т.В. Ежова полагает, что педагог-исследователь сознательно конструирует условия, необходимые для успешного протекания образовательного процесса [5, с. 238].

Л.А. Переведенцева рассматривает условия как обстоятельства обучения, являющиеся результатом подбора, методов, средств и форм обучения, применения и создания элементов содержания, содействующих эффективному решению поставленных задач [11, с. 37].

При обосновании организационно-педагогических условий, необходимых и достаточных для эффективного формирования информационно-коммуникативной компетенции студентов средствами педагогического дискурса, мы исходили из: требований ФГОС ВО по направлению подготовки 35.04.06 «Агроинженерия» [15], специфических особенностей подготовки в аграрном вузе, достигнутых научно-практических результатов по проблеме формирования информационно-коммуникативной компетенции будущего агроинженера; личного опыта педагогической и научно-исследовательской деятельности в исследуемом направлении.

Таким образом, мы выделили следующие организационно-педагогические условия формирования информационно-коммуникативной компетенции будущего агроинженера средствами педагогического дискурса: обеспечение баланса технического и гуманитарного компонентов содержания агроинженерного образования; создание дискурсивного поля образовательного процесса, в котором осуществляется учебно-профессиональное субъект-субъектное взаимодействие преподавателя и студентов; развитие компьютерной грамотности студентов в соответствии с магистерской программой и их готовности учиться и работать в информационно-коммуникативной среде вуза.

Рассмотрим вышеназванные организационно-педагогические условия более детально. Обеспечение баланса технического и гуманитарного компонентов содержания агроинженерного образования представляет, на наш взгляд, одно из наиболее важных организационно-педагогических условий формирования информационно-коммуникативной компетенции студентов. Современные требования предполагают обновление содержания образования, стереотипов мышления, форм и методов обучения. Образование сегодня должно быть ориентировано не только на преподавание, акцент ставится на активное самостоятельное учение, формирование общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, приобретение личностного опыта учебно-профессиональной деятельности».

Рассматривая содержание педагогического дискурса как дидактического средства формирования информационно-коммуникативной компетенции будущего агроинженера, следует выделить технический и гуманитарный компоненты. Гуманитарный компонент отражает содержание педагогического дискурса, связанное с гуманизацией профессионального образования, рассматривает его с позиций гуманизма, ставит во главу угла личность человека, студента, его мотивы, интересы, потребности, стремления, ценностные ориентации, которые являются наиболее значимыми и принятыми в социуме и которые ориентируют человека, его личность на использование своих способностей и талантов во благо общества и окружающих, способствует становлению и утверждению смыслонаправленной и профессиональной позиции студентов, формированию общекультурных компетенций, которые в ФГОС ВО 3++ обозначены как универсальные компетенции. Технический компонент нацелен на получение студентом совокупности необходимых профессиональных знаний, умений, навыков, опыта практической деятельности, формирование общепрофессиональных и профессиональных компетенций, необходимых для осуществления трудовых и общетрудовых функций будущей производственной деятельности в соответствии с Профессиональными стандартами [13].

Одной из приоритетных задач педагогического дискурса является обеспечение определенного баланса между техническим и гуманитарным компонента-

ми содержания агроинженерного образования. Анализ ФГОС ВО показывает, что все учебные дисциплины как базовые, так и вариативные, входят в Блок 1; производственная практика (технологическая или проектно-технологическая, эксплуатационная, педагогическая и научно-исследовательская работа) составляет Блок 2, а государственная итоговая аттестация представлена в Блоке 3 [15].

При анализе учебных рабочих планов подготовки магистров направления 35.04.06 «Агроинженерия» (магистратура) (направленность «Технический сервис в АПК» (Брянский ГАУ), «Электротехнология и электрооборудование», «Технологии и средства механизации сельского хозяйства» (Кубанский ГАУ имени И.Т. Трубилина); «Технические системы в агробизнесе» (РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева)) был выявлен явный «технократический перекос» дисциплин в ущерб гуманитарному компоненту: на дисциплины, которые относятся к техническому компоненту, приходится от 80 до 90% от общего количества выделенных зачетных единиц; на дисциплины гуманитарного компонента отводится соответственно от 10 до 20% от общего количества зачетных единиц в зависимости от образовательного учреждения, в том числе на педагогическую практику от 10 до 20% от общего количества зачетных единиц. К объективным причинам для такого распределения относят: специфику профессиональной подготовки будущих агроинженеров, требования современности к обеспечению импортозамещения сельскохозяйственной продукции, различные виды профессиональной деятельности.

Приведенное выше соотношение пропорций свидетельствует и о том, что существует некоторое противоречие между требованиями ФГОС ВО и работодателей к способности сотрудников оперативно адаптироваться к многообразным, постоянно варьирующимся контекстам профессиональной деятельности с присутствующим коммуникативным компонентом и содержанием агроинженерного образования, которое, как показывает анализ учебных рабочих планов, ориентировано, прежде всего, на освоение специализированных дисциплин. Поэтому для обеспечения баланса технического и гуманитарного компонентов содержания агроинженерного образования необходима интенсификация аудиторной и внеаудиторной или самостоятельной работы студентов.

С этой целью необходимо проводить аудиторные занятия (лекции, семинары, практические и лабораторные занятия) в интерактивной форме, что позволяет сократить переходный период от теоретических знаний к практическим умениям, способствовать формированию общекультурных или универсальных компетенций, обеспечить творческую атмосферу на занятиях, конструировать новые знания, выдвигать инновационные профессионально значимые идеи, решать учебно-профессиональные задачи нестандартно.

В ходе экспериментальной работы был выявлен ряд факторов, способствующих обеспечению баланса технического и гуманитарного компонентов содержа-

ния агроинженерного образования: осознание студентами значимости коммуникативного компонента в будущей профессиональной деятельности, создание информационного резонанса в системе «преподаватель – содержание образования – студент – приобретенный учебно-профессиональный опыт», гуманизация педагогического дискурса за счет интенсификации гуманитарных дисциплин и изменения характера педагогического взаимодействия: от субъект-объектного к субъект-субъектному, от монологического к диалогическому. Таким образом, обеспечение оптимального баланса технического и гуманитарного компонентов содержания агроинженерного образования обуславливает формирование у студентов необходимых общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, отраженных во ФГОС ВО – магистратура по направлению подготовки 35.04.06 «Агроинженерия».

Одной из главных задач педагогического дискурса является создание особого «сцепления» между техническим и гуманитарным компонентами содержания образования, гуманизацией, становлением и утверждением смысложизненной и профессиональной позиции субъектов образования. Большое значение при этом получает создание информационно-коммуникативной образовательной среды в аграрном вузе, формирование дискурсивного поля образовательного процесса, которое мы относим ко второму организационно-педагогическому условию. Его реализация осуществляется с опорой на принципы гуманизма, гуманизации, дискурсивности, контекстности, субъектности, ценностно-коммуникативного кооперативного сотрудничества, рефлексивности, культуросообразности, открытости. При этом акцент ставится на необходимости учитывать особую специфику взаимодействия участников педагогического дискурса с целью осуществления ценностно-смысловой коммуникации, которая способствует раскрытию личностного потенциала студентов, их способностей и особенностей, проявлению субъектной позиции, активности в учебно-познавательной деятельности, что возможно в условиях равноправного диалога между участниками педагогического дискурса [12].

В дискурсивном поле осуществляется учебно-профессиональное субъект-субъектное взаимодействие преподавателя со студентами и другими преподавателями, моделируется педагогическое сопровождение формирования информационно-коммуникативной компетенции студентов, позволяющее обеспечить интериоризацию гуманистических ценностей и идеалов, сформировать гуманитарную культуру студентов.

Мы разделяем точку зрения Д.А. Белухина, И.А. Зимней, В.А. Кан-Калика и рассматриваем педагогическое взаимодействие как процесс совместной деятельности субъектов образования, в котором цели согласуются со средствами и способами их достижения; субъекты придерживаются позиций, нацеленных на развитие личности студента, стимулирование его творческого мышления, продуктивное решение профессионально-образовательных задач.

Конструктивное педагогическое взаимодействие, как правило, включает целевой педагогический компонент, ориентированный на принятые в обществе моральные нормы, правила, идеалы, ценности, требования нормативно-правовых документов, формировании соответствующих компетенций. Следует отметить, что субъекты образовательного процесса осуществляют диалогическую ценностно-смысловую коммуникацию, направленную на раскрытие каждым студентом собственного потенциала, своих способностей, возможностей и готовности к учебно-познавательной и дальнейшей профессиональной деятельности, что является определённой спецификой взаимодействия участников педагогического дискурса. В процессе субъект-субъектного взаимодействия студенты усваивают культурно-этические нормы и правила поведения, укрепляют межличностные отношения, развивают такие личностные качества как эмпатию, готовность к помощи и взаимовыручке, ответственность, справедливость, рефлексивность и приобретают социальный опыт общения с окружающими. К свойствам педагогического дискурса следует отнести его институциональность, динамичность, полисубъектность, диалогичность, ценностную ориентированность [5].

Содержание учебно-профессионального взаимодействия участников педагогического дискурса отражает не только предметную сторону будущей трудовой деятельности и её функций через комплекс учебно-профессиональных задач, моделей поведения в проблемных ситуациях, но и её социальную сторону, отражающую многообразие форм совместной жизнедеятельности и общения.

С целью успешного формирования информационно-коммуникативной компетенции студентам предлагаются для выполнения различные виды заданий: обучающие, тренировочные, поисковые и творческие.

В ФГБОУ ВО «Брянский государственный аграрный университет» создана мультимедийная лаборатория для изучения иностранных языков, где студенты имеют возможность моделировать проблемные ситуации, максимально приближенные к реальной профессиональной деятельности, искать пути их конструктивного решения, овладевать навыками работы в коллективе с целью выработки единой стратегии взаимодействия в ходе решения производственных задач, приобретать и использовать новые знания и умения с помощью информационно-коммуникативных технологий. В лаборатории проводятся практические занятия со студентами направления подготовки 35.04.06 «Агроинженерия» (магистратура). В ходе работы в лаборатории студенты учатся читать профессиональную литературу на иностранном языке, анализировать её и извлекать значимую для себя информацию, создавать тексты профессионального назначения, аргументировать и отстаивать свою точку зрения, что способствует развитию способности к абстрактному мышлению, анализу и синтезу (ОК-1); готовности к саморазвитию, самореализации, использованию творческого потенциала (ОК-3); готов-

ности к кооперации с коллегами, работе в коллективе на общий результат, приобретению умений находить решение в конфликтных ситуациях (ОПК-1); способности проектировать содержание и технологию преподавания, управлять учебным процессом (ПК-9) [15].

Занятия в мультимедийной лаборатории проводятся 1-2 раза в неделю, здесь также проводятся встречи-семинары со студентами, проходившими производственную практику за рубежом, приглашаются выпускники вуза, ныне действующие работники агрохолдинга «Мираторг», обсуждаются единые нормы и стандарты корпоративного делового этикета, вопросы импортозамещения сельскохозяйственной продукции.

Приведем примеры проблемных ситуаций, которые предлагаются студентам для рассмотрения и обсуждения на занятиях в мультимедийной лаборатории. В ходе проведения практического занятия по теме «Экология» студентам с помощью «мозгового штурма» предлагалось ответить на вопросы: Что понимается под экологическими проблемами? истощением озонового слоя? обезлесением? загрязнением воды? альтернативной энергией? биотопливом? Что из выше перечисленного является проблемой, требующей неотложного решения, а что её последствием или возможным способом решения? Какие экологические проблемы есть в регионе и как с ними справляются? Что могут сделать люди, непосредственно занятые в сельскохозяйственном производстве, чтобы улучшить ситуацию с экологической обстановкой в регионе?

Затем студентам, разделённым на микрогруппы, были предложены для ознакомления тексты, связанные с экологическими проблемами и способами их решения. Каждая микрогруппа читала только свой текст, после прочтения которого студенты должны были ознакомиться с полученной информацией остальных участников дискуссии. В обсуждении участвовала вся группа, одна микрогруппа студентов выступала в роли «товаропроизводителей», а другая представляла позицию «экологов». «Товаропроизводители» озвучили задание и просили предложить её возможное решение. Группа экологов, используя методы «погружения», «групповой дискуссии», предлагала варианты решения данной проблемы. «Товаропроизводители» подвергали их сомнению и критике. Затем были выбраны наиболее приемлемые предложения и выработано совместное наиболее оптимальное решение. В конце занятия в качестве оценочного средства студентам была предложена викторина по изученной проблематике.

Следует отметить, что проведение практических занятий в форме ролевой игры с использованием интерактивных методов способствует развитию рефлексии, критического мышления, креативности и предугадывания возможного хода событий, реакции собеседника.

Третьим организационно-педагогическим условием мы считаем развитие компьютерной грамотности и готовности студентов учиться и работать в информационно-коммуникативной образовательной среде вуза, что способствует применению в образова-

тельном процессе элементов смешанного обучения.

Под компьютерной грамотностью в нашем исследовании понимается комплекс установок, знаний, умений и навыков, обеспечивающих готовность будущего агроинженера работать с различными информационными источниками, в том числе и на иностранном языке. Компьютерная грамотность студентов определяется развитой информационно-коммуникативной образовательной средой вуза, в которой её участники осуществляют творческое взаимодействие. В соответствии с ФГОС ВО в Брянском ГАУ создана информационно-коммуникативная образовательная среда, способствующая развитию компьютерной грамотности студентов. Каждому студенту очной и заочной формы обучения предоставлен доступ к информационно-телекоммуникационным сетям и базам данных, учебным и методическим материалам вуза и его филиалов, к электронным библиотечным системам России, например, «Лань», «Руконт», «AgriLib», «Информо» и т.д., соответствующие профилю университета.

Наличие электронной образовательной среды Moodle (Modular Object Dynamic Learning Environment – модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда) позволяет преподавателям создавать собственные online-курсы и управлять их содержанием; создавать и хранить электронные учебные материалы и задавать последовательность их изучения. Благодаря тому, что доступ к Moodle осуществляется через Интернет, студенты не привязаны к конкретному месту и времени и могут осваивать учебный материал с учетом своих возможностей и времени, использовать для общения с преподавателем электронную почту или социальные сети.

В заключении необходимо сделать вывод о том, что педагогический дискурс, трактуемый нами как процесс учебно-профессионального педагогического взаимодействия и его результат, выраженный в текстах профессиональной направленности, отражает своеобразную специфику ценностно-смыслового взаимодействия субъектов образовательного процесса и обладает большим педагогическим потенциалом для формирования информационно-коммуникативной компетенции студентов. Целенаправленное использование ресурсов и возможностей педагогического дискурса как дидактического средства формирования информационно-коммуникативной компетенции студентов будет способствовать сокращению адаптационного периода молодого специалиста в новой для него сфере профессиональной деятельности, положительно повлияет на эффективное выполнение им общетрудовых и трудовых функций, связанных с межпрофессиональной коммуникацией, будет способствовать толерантности в общении, сокращению и разрешению возможных конфликтных ситуаций.

Резюмируя вышеизложенное, необходимо констатировать, что теоретически обоснованная и опытно-экспериментальным путём апробированная совокупность организационно-педагогических усло-

вий (обеспечение баланса технического и гуманитарного компонентов содержания агроинженерного образования; организация дискурсивного поля образовательного процесса, в котором осуществляется учебно-профессиональное субъект-субъектное взаимодействие; развитие компьютерной грамотности студентов и их го-

товности учиться в информационно-коммуникативной образовательной среде вуза), выступает необходимым и достаточным регулятивом оптимального формирования информационно-коммуникативной компетенции будущего агроинженера средствами педагогического дискурса.

Библиографический список

1. Арутюнова Н. Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. М.: Советская энциклопедия. 1990. С. 136-137.
2. Бакмаев А.Ш. Электронная обучающая система в формировании информационно-коммуникационной компетенции будущего учителя информатики : дис. ... канд. пед. наук. Махачкала. 2013. 164 с.
3. Борботько В.Г. Принципы формирования дискурса: От психолингвистики к лингвосинергетике. М.: КомКнига. 2007. 288 с.
4. Дейк Т. А. ван. Язык. Познание. Коммуникация : пер. с англ. Благовещенск : Благовещ. гуманит. Колледж. 2000. 310 с.
5. Ежова Т. В. Педагогический дискурс и его проектирование [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». 2007. 30 сентября. <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-5.htm>. В надзаг: Центр дистанционного образования «Эйдос», e-mail: list@eidos.ru.
6. Инполитова Н.В., Стерхова Н.С. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация // General and Professional Education. 2012. №1. С.8-14.
7. Клепиков В.Б. Готовность педагогов к формированию и реализации персональной электронной образовательной среды в условиях дополнительного профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук. Нижний Новгород. 2017. 212 с.
8. Найн А.А. Технология работы над диссертацией по гуманитарным наукам. Челябинск: УралГАФК. 2000. 187 с. 146.
9. Ожегов С.И. Словарь русского языка: ок. 53000 слов / С.И. Ожегов; под общ. ред. проф. Л.И. Скворцова. 24-е изд., испр. М.: ООО «Издательство Оникс»: ООО «Издательство Мир и образование». 2007. 640 с.
10. Педагогика / под. ред. П.И. Пидкасистого, В.И. Журавлева. М.: Российское педагогическое агентство, 1995. 638 с.
11. Переведенцева Л.А. Дидактические условия организации смыслопоисковой деятельности обучающихся основной школы : дис. ... канд. пед. наук : Петрозаводск. 2017. 208 с.
12. Попов А.Н. Учебный дискурс как педагогический феномен [Электронный ресурс] // Вестн. Оренб. гос. пед. ун-та. Электрон. науч. журн. 2016. № 4 (20). С. 309–317. URL: http://vestospu.ru/archive/2016/articles/32_20_2016.pdf (дата обращения: 04.10.2017).
13. Профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования»; «Специалист в области механизации сельского хозяйства» URL: <https://fgosvo.ru> (дата обращения: 11.10.2017).
14. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика педагогических систем. М.: Логос, 1999. 272 с.
15. ФГОС ВО по направлению 35.04.06 «Агроинженерия» (магистратура) URL: <https://fgosvo.ru> (дата обращения: 11.10.2017).
16. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» URL: <https://assessor.ru/zakon/273-fz-zakon> (дата обращения: 04.10.2017).

References

1. Arutjunova N.D. Diskurs // Lingvisticheskij enciklopedicheskij slovar' / gl. red. V. N. Jarceva. Moscow : Sovetskaja enciklopedija. 1990. Pp. 136-137.
2. Bakmaev A.Sh. Jelektronnaja obuchajushhaja sistema v formirovanii informacionno-kommunikacionnoj kompetencii budushhego uchitelja informatiki : dis. ... kand. pед. nauk. Mahachkala. 2013. 164 s.
3. Borbot'ko V.G. Principy formirovanija diskursa: Otpsiholingvistiki k lingvosinergetike. Moscow : KomKniga. 2007. 288 s.
4. Dejkt T. A. van. Jazyk. Poznanie. Kommunikacija : per. s angl. Blagoveshchensk : Blagoveshh. humanit. Kolledzh. 2000. 310 s.
5. Ezhova T.V. Pedagogicheskij diskurs i ego proektirovanie [Jelektronnyj resurs] // Internet-zhurnal "Jejdos". 2007. 30 sentjabrja. <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-5.htm>. V nadzag: Centr distancionnogo obrazovanija "Jejdos", e-mail: list@eidos.ru.
6. Ippolitova N.V., Sterhova N.S. Analiz ponjatija «pedagogicheskie uslovija»: sushhnost', klassifikacija // General and Professional Education. 2012. №1. S. 8-14.
7. Klepikov V.B. Gotovnost' pedagogov k formirovaniju realizacii personal'noj jelektronnoj obrazovatel'noj sredy v uslovijah dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovanija: dis. ... kand. pед. nauk. Nizhnij Novgorod. 2017. 212 s.
8. Najn A.A. Tehnologija raboty nad dissertaciej po gumanitarnym naukam. Cheljabinsk: UralGAFK, 2000. 187 s. 146.
9. Ozhegov S.I. Slovar' russkogo jazyka: ok. 53000 slov / S.I. Ozhegov; pod obshh. red prof. L.I. Skvorcova. 24-e izd., ispr. M.: ООО «Izdatel'stvo Oniks»: ООО «Izdatel'stvo Mir i obrazovanie». 2007. 640 s.
10. Pedagogika / pod. red. P.I. Pidkasisstogo, V.I. Zhuravleva. Moscow: Rossijskoepedagogicheskoe agentstvo. 1995. 638 s.
11. Perevedenceva L.A. Didakticheskie uslovija organizacii myslopoiskovoj dejatel'nosti obuchajushhihsja osnovnoj shkoly : dis. ... kand. pед. nauk : Petrozavodsk. 2017. 208 s.
12. Popov A.N. Uchebnyj diskurs kak pedagogicheskij fenomen [Jelektronnyj resurs] // Vestn. Orenb. gos. pед. un-ta. Jelektron. nauch. zhurn. 2016. № 4 (20). Pp. 309-317. URL: http://vestospu.ru/archive/2016/articles/32_20_2016.pdf (data obrashhenija: 04.10.2017).
13. Professional'nyj standart «Pedagog professional'nogo obucheniya, professional'nogo obrazovanija i dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovanija»; «Specialist v oblasti mehanizacii sel'skogo hozjajstva» URL: <https://fgosvo.ru> (data obrashhenija: 11.10.2017).
14. Serikov V.V. Obrazovanie i lichnost'. Teorija i praktika pedagogicheskix sistem. Moscow: Logos. 1999. 272 s.
15. FGOS VO po napravleniju 35.04.06 «Agroinzhenerija» (magistratura) URL: <https://fgosvo.ru> (data obrashhenija: 11.10.2017).
16. Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» URL: <https://assessor.ru/zakon/273-fz-zakon> (data obrashhenija: 04.10.2017).

УДК 004.7

UDC 004.7

МИНАЕВ С.В.

аспирант, кафедра логики, философии и методологии науки, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: gam-gam16@mail.ru

MINAEV S.V.

Graduate students, Department of Logic, Philosophy and Methodology of Science, Orel State University
E-mail: gam-gam16@mail.ru

ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ КОМПЬЮТЕРНОЙ ЭТИКИ

STAGES OF FORMATION OF COMPUTER ETHICS

Статья посвящена становлению компьютерной этики в XX веке как отдельно взятой дисциплины. Анализируются различные подходы известных учёных, внёсших особый вклад в развитие и совершенствование в сфере изучения компьютерной этики за период с 1940 по 2010 годы.

Ключевые слова: компьютерная этика, вычислительная машина, информационные технологии, кибернетика, общество.

The article is devoted to formation of computer ethics in the twentieth century as a separate discipline. It analyzes the different approaches of known scientists who contributed to the development and improvement in the field of study of computer ethics during the period from 1940 to 2010.

Keywords: computer ethics, computers, information technology, cybernetics, society.

Компьютерная этика – это достаточно новая отрасль этики, которая формируется и способна изменяться так же стремительно, как развиваются информационные технологии. Термин «компьютерная этика» имеет разные интерпретации. В узком значении компьютерную этику зачастую приравнивают к попыткам высококлассных философов приспособить классические этические концепции, аналогичные утилитаризму, кантианству и т.п., с целью постановления этических трудностей использования технологий в сфере компьютеров. В широком значении к компьютерной этике можно причислить большое число отраслей, в том числе корпоративную этику, нормы профессионального поведения, кодексы этики, отдельные области компьютерного права, публичной политики и конкретные тенденции психологии и социологии применения персонального компьютера [1].

В цивилизованных странах мира «информационная революция» ранее привнесла существенные перемены почти во всех сферах жизни общества. Тем самым информационные технологии стали воздействовать (как положительно, так и отрицательно) на общество, отношения людей, образование, семью, свободу и т.д. В глобальном смысле компьютерную этику принято считать как сферу практической этики, исследующей общественное и моральное воздействие информационных технологий. В то же время существенную роль в становлении компьютерной этики имели инженеры и учёные, занимающиеся в области исследования и использования ЭВМ – именно те, кого принято называть «компьютерными специалистами» [2]. В настоящее время эта новая сфера знания была взята в базу институтских и университетских курсов, открытых занятий, вебинаров,

на печатных носителях в СМИ и стала объектом исследования экспериментальных центров, а также привела к формированию специализированных профессиональных организаций.

Существует несколько этапов становления компьютерной этики, где каждый из них соотносится с определённым временным промежутком и вкладом в компьютерную этику.

Возникновение компьютерной этики тесно связано с именем американского учёного Н. Винера, который в конце 1940-х г. заложил основные принципы компьютерной этики как отдельной сфере теоретического изучения. В своём труде «Человеческое использование человеческих существ: Кибернетика и общество» [3] он привнёс продуктивный способ распознавания и рассмотрения воздействия коммуникационных и информативных технологий на многие ценности человека. В наше время, в эпоху глобальной компьютеризации, тот базис, разработанный в 1950-е г., никак не утратил свою значимость и может применяться с целью распознавания, анализа и решения общественно-этических проблем, сопряжённых с разными информативными и коммуникационными технологиями. Основные принципы компьютерной этики, заложенные Н. Винером, значительно превзошли своё время, при этом десятилетиями они никак не приобретали признание и, по сути, игнорировались.

1960-е г. неразрывно связаны с именем одного из самых известных учёных-компьютерщиков мира Д. Вейценбаумом. Он создал на базе Массачусетском технологическом институте в Бостоне специальную программу, которая получила название «Элиза». Это

была первая программа с целью ведения диалога на английском языке на свободно выбранную тему. В период собственных экспериментов с «Элизой» он воссоздавал основную модель диалога психотерапевта с пациентом. При этом многие практикующие специалисты принимали разговор с машиной в подтверждение того, что в недалёком будущем компьютерам будет по силам автоматически осуществлять их непосредственные функции.

Д. Вейценбаум был потрясён такого рода реакцией людей на функционал простой компьютерной программы. Это побудило его попробовать дать ответ на вопрос, почему общество готово добровольно принимать такую простую модель их собственного интеллекта за абсолютную. Именно на основе своих суждений учёный написал об этом книгу «Власть компьютера и человеческий разум» [4]. В данной книге, которая вышла в свет в 1976 г., он считал, что в такой реакции со стороны общества нет ничего положительного или отрицательного и был обеспокоен не тем, что люди принимают машину как модель самих себя, а тем, что они могут крайне серьёзно относиться к нему в этой роли.

В середине 1960-х г. американский специалист в сфере компьютерных правонарушений и безопасности Д.Б. Паркер приступил к изучению неэтичного и противозаконного применения ЭВМ. Он находил и собирал примеры преступлений в компьютерной сфере и других неэтичных действий, имеющих непосредственное отношение к применению машин. Собранные данные помогли ему убедиться в том, что, когда общество находится за компьютером, то люди забывают об этике.

Учёный более 30 лет работал в Стэнфордском исследовательском институте, занимаясь разработками, анализом и сбором данных о государственных и международных компьютерных преступлениях, а также тенденциях в этой сфере. В период с 1958 по 2001 г. были собраны файлы о компьютерных преступлениях, их расследования, в том числе статьи и интервью [5]. В 1977 г. Д.Б. Паркер представил 47 простых гипотетически вероятных ситуаций компьютерных нарушений и собрал высококвалифицированных специалистов из разных сфер (в основном специалистов IT-технологий) и попросил их дать оценку с этической точки зрения. Результаты данного исследования показали кардинальное различие во мнениях опрашиваемых специалистов. В результате собственного изучения учёный пришёл к выводу, что проблему «этической чувствительности» можно разрешить при помощи создаваемых программ обучения, которые помогут в формировании грамотного подхода к неэтичному поведению в той или иной профессиональной сфере.

После Н. Винера, практическая и теоретическая деятельность учёных Д.Б. Паркера и Д. Вейценбаума стала значимым этапом в последующем становлении компьютерной этики как самостоятельной дисциплины.

Для 1970-х г. важным витком в развитии компьютерной этики стала деятельность учёного, доктора философии У. Мэнера. Он стал применять термин

«компьютерная этика» для названия сферы, имеющей прямое отношение к этическим проблемам, которые трансформируются, усугубляются и разрабатываются компьютерными технологиями.

В своей научной статье «Уникальные этические проблемы в сфере информационных технологий» [6] учёный аргументировал особый статус компьютерной этики, продемонстрировав на примерах, неповторимость ЭВМ и компьютерных технологий и отметив свойственные им уникальные качества: быстродействие, кодируемость, вероятность формировать безграничное количество копий, гибкость работы и т.д.

У. Мэнэр предложил экспериментальный курс по этому предмету в университетах, что позволило с конца 1970-х г. и вплоть до середины 1980-х г. сделать познавательными данные курсы по компьютерной этике. Он прочитал большое количество лекций, выступал по всей территории США на различных конференциях и семинарах по компьютерным наукам и философии. Вследствие его научной деятельности были сформированы многие университетские курсы, благодаря чему, многие серьёзные учёные присоединились к данной сфере исследования.

Начиная с 1980-х г., в США и Европе наблюдалась тенденция, в которой всё больше начали придавать значение этическим и социальным последствиям использования информационных технологий. В то время уже был заложен базис компьютерной этики как академической дисциплины, и настал период бурного развития сферы компьютерной этики. Самыми яркими представителями данного периода, внёсшими особый вклад в развитие компьютерной этики, принято считать Д. Мура, Д. Джонсон и Т.У. Бинума.

В своей статье «Что такое компьютерная этика?» [8] учёный Д. Мур, назвал XX век периодом компьютерной революции. Уже в то время он предвидел, что к окончанию XX столетия почти все виды человеческой деятельности и множество общественных институтов будут реорганизованы компьютерными технологиями, и это, безусловно, создаст «широкий спектр проблем компьютерной этики» [9].

Учёный обратил своё внимание на значительную особенность ЭВМ: значительную часть времени и в большинстве ситуации компьютерные операции невидимы. Он выделил три проявления фактора невидимости [8]: невидимое злоупотребление компьютерами; присутствие в программах невидимых характеристик и скрытых функций; невидимость сложных вычислений.

С начала 1980-х г. профессор философии Т.У. Бинум помог У. Мэнэру опубликовать его «Первое руководство по компьютерной этике». Это случилось в то время, когда большая часть философов и учёных-компьютерщиков не находили данную область науки важной для общества. Он продолжил миссию У. Мэнера по разработке курсов и проведения семинаров, и в 1985 г. был назначен на должность редактора специального выпуска журнала «Метафилософия», который был посвящён компьютерной этике.

В середине 1980-х г. стало ясно, что анализ над этическими аспектами развития ЭВМ уже не обособляется дискуссионными обсуждениями отдельных проблем, а приобретает черты формирующегося интеллектуального направления [2]. Для него свойственен существенный удельный вес специальных исследований, направления к систематизации и структуризации, к установлению собственного предмета и перспектив развития, а также тесная взаимосвязь с образованием.

Кроме того, в 1985 г. философ Д. Джонсон опубликовала книгу «Компьютерная этика» [10], которая стала первым учебником в данной области. В настоящее время этот труд считается самым распространённым учебником по компьютерной этике и выпускается уже в четвёртом издании.

Д. Джонсон являлась учёной, специализирующейся в сфере профессиональной и практической этики. Самым большим исследовательским интересом для неё представлялись политические и этические вопросы, сопряжённые с ЭВМ и информационными технологиями. Более 40 её работ были опубликованы в различных научных журналах, а статьи были включены в энциклопедический словарь деловой этики и энциклопедию этики.

В 1990-е г. сферой компьютерной этики заинтересовались новые специалисты, открылись университетские курсы, исследовательские центры, стали проводиться новые конференции, а также возникло множество новых направлений. Многие философы и организации возглавили проекты, имеющие непосредственное отношение к профессиональной ответственности в сфере компьютерных технологий.

Существенный вклад в последующее формирование информационной и компьютерной этики в Европе внёс учёный С. Роджерсон. В 1995 г. он организовал центр социальной ответственности в сфере ЭВМ, который исследовал новые проблемы компьютерной этики, подобные как, например, компьютерное мошенничество и преступления, связанные с применением компьютеров. Учёный занимался исследованием новых аспектов стандартных этических дилемм, для научного плана это означало принятие теорий и концепций в философии, психологии и компьютерных науках.

С. Роджерсон считал, что единая задача заключалась в такого рода интеграции компьютерных технологий и ценностей человека, которая могла бы обеспечить развитие технологий и защиту ценностей. Компьютерные технологии преодолевают все границы жизни общества и поэтому изменяют общепризнанные и социальные нормы. Однако имеется ряд базисных ценностей, которые считаются общими (знания, свобода и справедливость), на их основе может быть основан универсальный этический кодекс в области коммуникационных и информационных технологий.

В тот же период времени один из самых влиятельных итальянских исследователей в области философии техники и этики Л. Флориди создал самостоятельную сферу исследований – философию компьютерных вычислений и информации. Он первым стал применять

выражение «философия информации», сформировал концептуальные рамки и собственными трудами внёс огромный вклад в становление всего направления. По его мнению, философия информации даёт возможность более глобально взглянуть на то, что философия могла бы действительно сделать.

В 1990-е г. глава университетского центра человеческих ценностей Х. Ниссенбаум создала цикл статей, посвящённых нравственным вопросам создания компьютерных систем. Она рекомендовала свой подход к этическим и социальным вопросам технологий и образования, в частности к вопросу дегуманизации образования вследствие обширного внедрения ЭВМ в процесс обучения. Её в особенности интересовала этическая проблема, связанная с доступом к данным о людях из «открытых» источников, которая в литературе по компьютерной этике получила название проблемы «публичной приватности». Учёная обратила особое внимание на то обстоятельство, что большая часть норм приватности обходит стороной проблему, как защищать индивидуальные данные в публичной сфере, а также обнаружила противоречия, сопряжённые с распространённой практикой получения персональных данных.

В 2000-е г. появилось большое количество сборников научных трудов, новых журналов, учебных курсов и программ подготовки по этике коммуникационных и информационных технологий. В то же время учёный Д. ванден Ховен основал журнал «Этика и информационные технологии» и с того времени является его главным редактором. Учёный занимается исследованием проблем этики в сфере информационных технологий, проявляя наибольший интерес к моральным проблемам регулирования и использования технологий. Он является автором множества статей по этике в сфере ИКТ, под его редакцией выходят материалы онлайн-энциклопедии прикладной этики.

В 2008 г. совместно с Д. Векертом Д. ванден Ховен подготовил к публикации сборник «Информационные технологии и моральная философия» [7], который был опубликован издательством университета Кембриджа. Эта книга была написана в сотрудничестве со многими самыми известными философами в данной области и показывает более углубленный философский анализ моральных проблем информационных технологий, проблем, связанных с интеллектуальной собственностью, приватностью и ответственностью.

Огромный вклад для данного этапа становления компьютерной этики также привнёс доктор философии и президент Международного общества по этике и информационным технологиям Г. Тавани. Он является автором и редактором множества книг об этических и социальных аспектах информационных технологий. В 2008 г. Г. Тавани стал редактором сборника научных статей «Руководство по информационной и компьютерной этике», в нём были опубликованы труды многих известных авторов-этиков современности: Д. Мура, Л. Флориди, Х. Ниссенбаум и др. В сборнике затрагивались такие темы, как этика исследований в области

информационных технологий, демократия и интернет, онлайн-приватность и конфиденциальность, политическая власть и т.д.

В 2000-е г. Р. Спинелло часто принимал участие в проектах совместно с Г. Тавани. Р. Спинелло в настоящее время известен как автор популярных книг по компьютерной этике, а также многих статей и научных докладов по вопросам этики и управления. В то время появилась и несколько раз переиздавалась в новых редакциях, его книга «Киберэтика: мораль и право в киберпространстве». В ней на реальных примерах из жизни учёный выявляет правовые и этические аспекты безопасности, приватности, свободы слова и интеллектуальной собственности. Также он не оставил без внимания такие важные проблемы, как негативное влияние спама, правовая защита детей в интернете, копирование аудио, видео и музыки из сети. Правовые споры, по мнению Р. Спинелло, будут характерными для общества в ближайшее время.

С его стороны важным вкладом в становлении компьютерной этики стало написание труда «Примеры по этике в области информационных технологий». В нём он показал множество ситуаций различных этических

разногласий, которые возникают в интернете. Эта книга содержит несколько десятков хорошо проработанных примеров, касающихся проблемы преступности в сети, приватности, интеллектуальной собственности и справедливого доступа к ЭВМ и ИКТ. Многие представленные примеры иллюстрируют взаимосвязи реальных ситуаций в компьютерной сфере с законом, этическими нормами и государственной политикой. В 2000-е г. книга стала настоящим базисом в обучении студентов и менеджеров, которые специализируются в этой области.

Таким образом, для становления компьютерной этики каждый учёный сделал свой неоценимый вклад. Было написано множество трудов, а также привнесено множество идей по улучшению данной сферы общества. А для нашего времени, эпохи компьютеризации, где всё совершенствуется и улучшается с каждым годом всё больше и больше, знание книг по компьютерной этике необходимо. Потому что киберпространство является своего рода новой культурой и при её осваивании ошибки неизбежны. Однако для этого существует компьютерная этика, помогающая деятельности одного человека не мешать деятельности других людей.

Библиографический список

1. Computer Ethics: Basics Concepts and Historical Overview. Stanford Encyclopedia of Philosophy.[Электронный ресурс].URL: <http://plato.stanford.edu/entries/ethics-computer/>
2. Алексеева И.Ю., Сидоров А.В., Шклярник Е.Н. Компьютерная этика: история, проблемы, перспективы. М.: Нанотехнопутер, 2008.
3. Винер Н. Кибернетика и общество / Пер. Е. Г. Панфилова. Общая редакция и предисловие Э. Я. Кольмана. М.: Издательство иностранной литературы, 1958.
4. Weizenbaum J. Computer Power and Human Reason: From Judgement to Calculation, San Francisco, CA: Freeman, 1976; русский перевод: Вейценбаум Дж. Возможности вычислительных машин и человеческий разум: От суждений к вычислениям. М, 1982.
5. Parker Donn B. Papers 1958-2001 (CBI 166), Charles Babbage Institute, University of Minnesota, Minneapolis. [Электронный ресурс].URL: <http://www.cbi.umn.edu/collections/inv/cbi00166.html>.
6. Maner W. Unique Ethical Problems in Information Technology, in T. Bynum and S. Rogerson (eds.), Science and Engineering Ethics (Special Issue: Global Information Ethics), 2(2): 137-154, 1996.
7. Information Technology and Moral Philosophy (Cambridge Studies in Philosophy and Public Policy) [edited by] Jeroen van den Hoven, John Weckert, Cambridge University Press; First edition, 2008.
8. Moor J.H. What Is Computer Ethics? Metaphilosophy, Vol.16, № 4, pp. 266-275, 1985.
9. Галинская И.Л., Панченко А.И. Этико-правовое пространство информационно-компьютерных технологий, Институт научной информации по общественным наукам РАН, «Теория и практика общественно-научной информации», Выпуск № 17, 2002.
10. Johnson D.G. Computer Ethics, 1st Edition, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1985.

References

1. Computer Ethics: Basics Concepts and Historical Overview. Stanford Encyclopedia of Philosophy.[Electronic resource]. URL: <http://plato.stanford.edu/entries/ethics-computer/>
2. Alekseeva I.Yu., Sidorov A.V., Shklyarik E.N. Computer ethics: history, problems, prospects. Moscow: Nanotekhnop'yuter, 2008.
3. Wiener N. Cybernetics and society / TRANS. E. G. Panfilov. General editorship and Foreword by E.J. Coleman. Moscow: Publishing house of foreign literature, 1958.
4. Weizenbaum J. Computer Power and Human Reason: From Judgement to Calculation, San Francisco, CA: Freeman, 1976; Russian translation: Weizenbaum George. The capabilities of computers and human reason: From judgment to calculation. Moscow, 1982.
5. Donn B. Parker Papers 1958-2001 (CBI 166), Charles Babbage Institute, University of Minnesota, Minneapolis.[Electronic resource]. URL: <http://www.cbi.umn.edu/collections/inv/cbi00166.html>.
6. Maner W., Unique Ethical Problems in Information Technology, in T. Bynum and S. Rogerson (eds.), Science and Engineering Ethics (Special Issue: Global Information Ethics), 2(2): 137-154, 1996.
7. Information Technology and Moral Philosophy (Cambridge Studies in Philosophy and Public Policy) [edited by] Jeroen van den Hoven, John Weckert, Cambridge University Press; First edition, 2008.
8. Moor J.H. What Is Computer Ethics? Metaphilosophy, Vol.16, No. 4, Pp. 266-275, 1985.
9. Galinsky I.L., Panchenko A.I. Ethical and legal environment of information and computer technologies, Institute of scientific information on social Sciences, «Theory and practice of social-scientific information», Issue No. 17, 2002.
10. Johnson D.G. Computer Ethics, 1st Edition, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1985.

УДК 378

UDC 378

МИТРАХОВИЧ В.А.

доктор педагогических наук, доцент, профессор
кафедры гуманитарных и социально-экономических
дисциплин, Военная академия связи имени Маршала
Советского Союза С.М. Будённого

E-mail: V_mitrakhovich@mail.ru

МЕЛЬКОВСКАЯ Е.А.

старший преподаватель кафедры корабельных
систем управления ВМФ ВУНЦ ВМФ «ВМА»

E-mail: katemelkov@mail.ru

MITRAKHOVICH V.A.

Doctor of Pedagogy, senior lecturer, Professor at
Humanities and the socio-economic, Disciplines Military
Academy of Telecommunications of the Marshal of the
Soviet Union S.M. Budyonny

E-mail: V_mitrakhovich@mail.ru

MELKOVSKAYA E.A.

Senior lecturer, department of ship control systems, VMII
VUNC VMF «VMA»

E-mail: katemelkov@mail.ru

ОБ ОЦЕНКЕ ВАЖНОСТИ КОМПЕТЕНЦИЙ КУРСАНТОВ ВОЕННО-МОРСКИХ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

ABOUT ASSESSMENT OF THE IMPORTANCE OF COMPETENCES FOR CADETS OF NAVAL INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

В статье рассматривается определение оценки важности компетенций курсантов военно-морских высших учебных заведений методом экспертных оценок.

Ключевые слова: компетенции, метод экспертных оценок, оценка важности.

The article discusses the definition of the assessment of the importance of competences for cadets of naval institutions of higher education by method of expert assessments.

Keywords: competences, method of expert assessments, the assessment of the importance.

После присоединения России к Болонскому процессу в 2003 г. компетентностный подход прочно вошел в повседневную жизнь большинства российских ВУЗов. В учебных планах и программах учебных дисциплин такие понятия как «подготовленность», «образованность», «общая культура», «воспитанность», в авральном режиме заменяются на понятия «компетенция», «компетентность» обучающихся. Не исключение составляют и военно-морские ВУЗы.

Военно-морской флот является важнейшей составляющей военного потенциала нашего государства. Он предназначен для поддержания стратегической стабильности, обеспечения национальных интересов России в Мировом океане и является надежным гарантом безопасности на морских и океанских просторах.

Подготовка офицера в военно-морском ВУЗе подчинена конкретной цели – выполнению государственного заказа в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования на подготовку высокопрофессиональных специалистов с заранее заданным уровнем профессиональной компетентности. Основной и главной задачей военно-морских ВУЗов является подготовка высококвалифицированных офицерских кадров.

Изучению проблем сущности оценки важности компетенций были посвящены работы В.И. Байденко (о выявлении состава компетенций выпускников вузов), В.И. Звонникова (о контроле качества обучения при ат-

тестации), И.А. Зимней (о методике оценки общекультурных компетенций), Э.Ф. Зеера (о компетентностном подходе к образованию), Н.А. Селезневой (о проблеме реализации компетентностного подхода к результатам образования в высшей школе), Ю.Г. Татур (об обосновании компетентностного подхода), Дж. Равена (о компетентности в современном обществе), А.В. Хуторского (о компетенции в образовании: человекообразный аспект) и других.

Вместе с тем, существует определенный пробел в области знаний, касающейся исследования компетентностного подхода в военно-морских высших учебных заведениях.

Целью данной статьи является обоснование сущности оценки важности компетенций курсантов военно-морских высших учебных заведений. Для раскрытия данной цели необходимо, во-первых, определить сущность категории «оценка» с междисциплинарной точки зрения; во-вторых, выявить сущность оценки важности компетенций курсантов военно-морских ВУЗов.

Категория «оценка» интересует многих, начиная с античности и до наших дней. Данная категория имеет огромное количество определений, трактовок, подходов. Рассмотрим некоторые из них.

Оценка, оценить – определить качество, уровень чего-либо, признать ценность, достоинства, значительность [10, с.488].

Философы первые обратили внимание на данную

категорию. Особое внимание данной категории уделено такими направлениями философского знания, как: гносеология, этика, эстетика, логика, аксеология. Поскольку проблема «оценки» в данных философских направлениях оказывается тесно связанной с категорией «ценность» (основным критерием при вынесении оценочных суждений), соответственно, многочисленные философские трактаты анализируют эти две категории в единой связке. Оценка (как факт) выступает проявлением ценности (как сущности), другими словами, посредством оценок осуществляется познание, представление в сознании сущности ценностей (как вещей), ценностного бытия. В оценке содержится информация о ценностной предметности, отражаются значимые для субъекта стороны социального бытия [11].

К.Маркс сделал следующие емкие замечания в отношении сущности категории «оценка»: «В оценке проявляется как общественное положение объекта в отношении субъекта, так и положение субъекта в отношении объекта... Оценка служит незаменимой формой самосознания субъекта. Сознвая, чем являются для него вещи и отношения практики, субъект сознает то, чем он сам является в этой практике» [3]. Философское понимание категории «оценки» является «точкой отправления» для последующих изысканий в других науках.

По мнению Ш.А. Амонашвили, «от оценки зависит всякая деятельность в целом. Точность и полнота оценки определяет рациональность движения к цели. Трудно представить себе, в какой хаос могли бы мы погрузиться, выключив хотя бы на время оценочный компонент» [1].

В научной литературе термин оценка рассматривается как процесс, деятельность (или действия) оценивания, осуществляемая человеком; действие, процесс выработки и получения оценочного вывода; анализ качественных и количественных характеристик, выражаемый в баллах, выводах, заключениях, суждениях, которые по своей сути взаимодополняют и взаимообуславливают друг друга [7; 9, с.104-105].

Научная дисциплина, исследующая и обосновывающая закономерности качественных и количественных измерений объектов, называется квалитметрией. В связи с тем, что под *квалитметрией* (от лат. *qualis* – какой по качеству и ...метрия) понимается отрасль науки, изучающая и реализующая методы количественной оценки качества продукции, то логично предположить, что развитие педагогической квалитметрии как частнонаучного раздела общей квалитметрии способствует повышению качества и эффективности как научных исследований в области педагогики, так и практических преобразований объектов педагогической практики [8, с.312].

В психологии «оценка – это психический процесс отражения объект-объектных, субъект-субъектных и субъект-объектных отношений превосходства и предпочтения, который реализуется в ходе сравнения предмета оценки и оценочного основания. Не обращаясь к другим примерам, можно заметить, что при многообразии трактовок сущности и роли оценки, в психолого-

педагогической литературе имеет место понимание оценки как индивидуально-личностных качеств учащегося и как результатов его учебной деятельности» [12].

Оценка в педагогических науках – это мера, которая показывает соотношение знаний ученика с нормами, установленными обществом для определения различных этапов освоения культуры [3].

Немаловажным в понимании сущности категории «оценка» являются также определения, которые представлены в метрологии (оценка – это приближенное значение величины или параметра, найденное по экспертным данным) и в математической статистике (статистические оценки – это статистики, которые используются для оценивания неизвестных параметров распределения случайной величины).

Таким образом, изучив все многообразие определений, мы можем сделать вывод, что «оценка» – это достаточно сложное и многогранное явление, которое занимало и продолжает занимать многих исследователей.

Далее обратимся к тому, что представляет собой сущность оценки важности компетенций курсантов военно-морских высших учебных заведений. В настоящее время профессиональная деятельность военно-морского специалиста предъявляет повышенные требования к профессиональной подготовленности курсантов военно-морских ВУЗов, а вследствие этого возрастают требования к качеству профессиональной подготовки будущих офицеров военно-морского флота. В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования результатом образования считается способность выпускников военно-морских ВУЗов адекватно действовать в различных ситуациях профессиональной деятельности. Понимание значимости профессиональных компетенций, являющихся содержанием компетентности специалиста, умение оценить степень их сформированности поможет преподавателям в решении проблемы подготовки грамотного военного специалиста. Для оценки важности компетенций курсантов военно-морских высших учебных заведений целесообразно использовать метод экспертных оценок.

При оценке компетенций часто возникают трудности, связанные с отсутствием объективной информации для принятия обоснованных решений при распределении учебного времени между дисциплинами [6]. Объективные данные, на основе которых вырабатываются решения, могут быть получены с помощью оптимизационных методов и вероятностно-статистических моделей, либо с помощью использования метода экспертных оценок.

Метод экспертных оценок постоянно используется при принятии решений в сфере стратегического и оперативного управления, технико-экономического анализа, обеспечения экологической безопасности, управления природопользованием и охраны окружающей природной среды и др.

Следует отметить, что теория и практика экспертных оценок стала развиваться как самостоятельная дис-

циплина в рамках кибернетики, теории управления, менеджмента и исследования операций. Метод экспертных оценок позволяет принять или опровергнуть ряд предварительных гипотез, избежать иногда бесполезных экспериментальных поисков, сократить время исследования. При разработке общеобразовательных программ метод экспертных оценок можно использовать для оценки важности компетенций и в дальнейшем перераспределении учебного времени в рамках учебной дисциплины.

Сущность данного метода можно определить следующим образом: рациональная организация проведения экспертами анализа исследуемой проблемы, с одновременно реализуемой количественной оценкой суждений и дальнейшей обработкой их результатов. Обобщенное мнение экспертов принимается как решение проблемы.

Методы экспертных оценок – это методы организации работы со специалистами-экспертами и обработки мнений экспертов. Им предлагается произвести выбор одного из двух или нескольких из возможных решений (факторов). Эти мнения обычно выражены частично в количественной, частично в качественной форме. Экспертные исследования проводят с целью подготовки информации для принятия решений. Для проведения работы по методу экспертных оценок создают рабочую группу. Она организует деятельность экспертов, объединенных (формально или по существу) в экспертную комиссию. Лицо, принимающее решение – это тоже эксперт, так что можно констатировать, что любое решение – это решение эксперта.

«Основное назначение экспертного опроса: выявление наиболее существенных, важных аспектов исследуемой проблемы, повышение надежности, достоверности, обоснованности информации, выводов и практических рекомендаций благодаря использованию знания экспертов» [4].

Наиболее распространенными способами работы по методу экспертных оценок выступают следующие: 1) ранжирование; 2) непосредственная оценка; 3) последовательное сравнение; 4) парное сравнение.

Наиболее простым и распространенным способом исследования является ранжирование. Данная процедура подразумевает установление относительной значимости (предпочтительности) исследуемых факторов на основе их упорядочения. Ранг представляет собой показатель, характеризующий порядковое место оцениваемого фактора или явления в группе других факторов, обладающих существенными для оценки свойствами. Обычно наиболее предпочтительному фактору присваивается первый ранг, а наименее предпочтительному – последний.

Следует заметить, что точность и надежность ранжирования в значительной мере зависят от количества факторов (компетенций). Соответственно, чем меньше исследуемых компетенций, тем выше их «различимость» с точки зрения эксперта и тем надежнее можно

установить ранг компетенции. Поэтому целесообразно разбивать множество факторов на группы.

В первую очередь, осуществляя ранжирование, эксперт должен расположить объекты (компетенции, факторы, альтернативы) в том порядке, который представляется ему наиболее рациональным, и приписать каждому из них числа натурального ряда: 1, 2, 3 и т. д. Таким образом, полученная в результате ранжирования порядковая шкала должна удовлетворять условию равенства числа рангов числу ранжированных факторов.

Путем суммирования оценок в рангах, полученных каждой компетенцией в отдельности, мы получаем согласованное мнение группы экспертов о распределении компетенций по их относительной важности. Распределение сумм рангов по всем компетенциям и представляет собой согласованное мнение экспертов по относительной важности анализируемых компетенций. Полученное среднее арифметическое значение величины оценки в баллах или в виде частоты максимально возможных оценок степени важности компетенций и будет являться показателем обобщенного мнения экспертов.

Поскольку указанные действия представляют собой сложную задачу даже для специалиста, то довольно часто эксперт не готов указать порядок следования двух или нескольких факторов, либо он разным объектам присваивает один и тот же ранг. В таких ситуациях производят последовательное сравнение и (или) парное сравнение.

В основе метода парных сравнений лежит простое сопоставление экспертом альтернативных вариантов, из которых выбирается наиболее предпочтительный. Данный метод позволяет учитывать равноценность или принципиальную несравнимость представленных альтернатив, в связи с чем последние исключаются из анализа. В ходе использования данного метода эксперт не только отбирает лучшие варианты, но и, что представляется нам принципиально важным, формулирует критерии, позволяющие осуществить такой выбор, подчеркивая свойства и признаки отобранной альтернативы.

Таким образом, понятие «оценка» – это достаточно сложное и многогранное явление, которое занимало и продолжает занимать многих. Понимание важности профессиональных компетенций, являющихся содержанием компетентности специалиста, умение оценить степень их сформированности поможет преподавателям в решении проблемы подготовки грамотного военного специалиста. При разработке (корректуре) общеобразовательных программ метод экспертных оценок можно использовать для оценки важности компетенций и в дальнейшем перераспределении учебного времени в рамках учебной дисциплины. Авторы выражают большую благодарность всем, кто заинтересуется данной проблемой, изъявит желание поделиться своими мыслями и принять участие в диалоге по её обсуждению.

Библиографический список

1. Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функции оценки учения школьников. Экспериментально-педагогическое исследование. М.: Педагогика, 1984.
2. Батурин Н.А. Проблема оценивания и оценки в общей психологии // Вопросы психологии. №2. 1989.
3. Брожик В. Марксистская теория оценки. М.: Прогресс, 1982.
4. Добренков В.И., Кравченко А.И. Методы социологического исследования: Учебник. М.: ИНФА М., 2004.
5. Мартянов Е.А. Педагогическая оценка: сущность, проблемы, виды в условиях реализации ФГОС НОО. // Научно-теоретический журнал. Выпуск 3(8). 2011.
6. Мельковская Е.А., Темнов В.Н. Оценка нечисловых характеристик в области военного образования // Военная мысль. Выпуск 8. 2015.
7. Митрахович В.А. Оценка реализации педагогического потенциала воинского социума в формировании профессионализма у военнослужащих контрактной службы // Труды Военно-космической академии имени А.Ф. Можайского. 2011. Выпуск 633. С.145-155.
8. Митрахович В.А. Педагогическая концепция формирования профессионализма военнослужащих контрактной службы в условиях воинского социума: дис. ...д-ра пед. наук. Волгоград, 2012 461 с.
9. Митрахович В.А. Профессионализм военнослужащих контрактной службы: сущность, процесс формирования: монография. СПб.: Издательство «ЛЕМА», 2011. 150 с.
10. Современный толковый словарь русского языка / Гл. ред. С.А. Кузнецов. М.: Ридерз Дайджест, 2004. 960 с.
11. Сутыжко В.В. Проблема оценки в философии и науке XX века. // Известия Саратовского Университета. 2010. Т.10. Сер. Философия. Психология. Педагогика. Вып.4.
12. Томилова М.И., Васильева Е.Ю., Гайкина М.Ю. Вуз в оценке студентов: Оценка условий обучения и качества подготовки. Германия: Ламберт. 2014.

References

1. Amonashvili Sh.A. Educational and educational functions for assessing the teaching of schoolchildren. Experimental-pedagogical research. Moscow: Pedagogy, 1984.
2. Baturin N.A. The problem of estimation and evaluation in general psychology // Questions of psychology. №2. 1989.
3. Brozhik V. Marxist theory of evaluation. Moscow: Progress, 1982.
4. Dobrenkov V.I., Kravchenko A.I. Methods of sociological research: Textbook. Moscow: INFА-M., 2004.
5. Martyanov E.A. Pedagogical assessment: the essence, problems, types in the context of the implementation of the FGOS NOO. // Scientific and theoretical journal. Issue 3 (8). 2011.
6. Melkovskaya E.A., Temnov V.N. Assessment of non-numerical characteristics in the field of military education. // Military thought. Release 8. 2015.
7. Mitrakhovich V.A. Assessment of the realization of the pedagogical potential of the military socium in the formation of professionalism among contract servicemen // Proceedings of the Military Space Academy named after A.F. Mozhaysky. 2011 Issue 633. C.145-155.
8. Mitrakhovich V.A. Pedagogical concept of the formation of professionalism of servicemen of the contract service in the conditions of military society: dis. ... Dr. ped. sciences. Volgograd, 2012 461 p.
9. Mitrakhovich V.A. The professionalism of military men of contract service: essence, the process of formation: monograph. SPb.: «LEMA» Publishing House, 2011. 150 p.
10. Modern Dictionary of the Russian language / Ch. Ed. S.A. Kuznetsov. Moscow: Rieders Digest, 2004. 960 p.
11. Sutyzhko V.V. The problem of evaluation in philosophy and science of the XX century. // Proceedings of the Saratov University. 2010. T.10. Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy. Issue 4.
12. Tomilova M.I., Vasilyeva E.Yu., Gaikina M.Yu. University in the assessment of students: Assessment of training conditions and quality of training. Germany: Lambert. 2014.

УДК 378.14

UDC 378.14

МИТЯЕВА А.М.

доктор педагогических наук, профессор, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева.
E-mail: annamm@inbox.ru

ЕГОРЫЧЕВ А.М.

доктор философских наук, профессор Российского государственного социального университета, академик Международной академии наук педагогического образования
E-mail: chelovekcap@mail.ru

ФОМИНА С.Н.

доктор педагогических наук, профессор Российского государственного социального университета,
E-mail: FominaSN@rgsu.net

МИТЯЕВА Е.В.

магистрант направления подготовки Конфликтология, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева.
E-mail: orel_rel@mail.ru

MITYAEVA A.M.

Doctor of Pedagogical Sciences, professor, Orel State University
E-mail: annamm@inbox.ru

EGORYCHEV A.M.

Doctor of Philosophy, professor Russian State Social University, Academician of the International Academy of Sciences of Pedagogical Education
E-mail: chelovekcap@mail.ru

FOMINA S.N.

Doctor of Pedagogical Sciences, professor Russian State Social University,
E-mail: FominaSN@rgsu.net

MITYAEVA E.V.

Undergraduate of the direction of preparation "Conflictology" Orel State University
E-mail: orel_rel@mail.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ФУНКЦИОНИРОВАНИЮ И РАЗВИТИЮ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

MODERN APPROACHES TO FUNCTIONING AND DEVELOPMENT OF DOMESTIC EDUCATION

В статье обосновывается интегративная связь всех сфер и социальных структур в развитии российского государства и общества; представлены основные положения, характеризующие основы становления и развития отечественной системы образования; предлагается футурологический прогноз развития системы отечественного образования и общества.

Ключевые слова: интеграция, человеческая цивилизация, отечественная система образования, государственная идеология, национальные ценности, национальные приоритеты развития, ноосферный путь развития.

In the article integrative communication of all spheres and social structures is proved in development of the Russian state and society; the basic provisions characterizing bases of formation and development of a domestic education system are presented; the futurological forecast of development of system of domestic education and society is offered.

Keywords: integration, human civilization, domestic education system, state ideology, national values, national priorities of development, noosphere way of development.

В начале XXI века человеческая цивилизация вошла в новый виток своего развития, который, по всей вероятности, будет трудным испытанием для всех народов и государств планеты Земля.

С каждым новым витком развития человечество приобретает не только опыт выживания, но и понимание тех тенденций и условий, которые порождают импульс дальнейшего социально-культурного прогресса, в построении всё более совершенного общества.

Являясь огромным социальным организмом, обладающим высоким уровнем возможностями для выбора своего пути развития, достаточными ресурсами и потенциями для решения практически любых задач в построении социального сообщества равных возможностей всех наций и народов планеты, человеческая цивилизация, тем не менее, сегодня обладает узким

горизонтом социального сознания и перспективами своего развития. Возникает несколько вопросов. Что выступает основным условием устойчивого развития человеческой цивилизации? Какие социальные институты определяют формирование общественного сознания? Какова роль управления в развитии человеческой цивилизации?

Накопленный огромный исторический опыт разрушения культур и цивилизаций (смуты, революции, войны, природные катастрофы) пока не даёт весомых практических результатов, не является основанием для выработки новой идеологии существования народов мировой цивилизации, которая не позволяла бы зло и насилие в отношении человека, отдельных народов и государств. Всё также как и сотни лет назад, мировая идеология жизнестроительства основывается на фана-

тической нетерпимости, непонимании и неприятии народов и стран, имеющих свои национальные ценности и приоритеты развития. Сегодня в политике мирового сообщества присутствует жесткий антагонизм политического и культурного неприятия, какого либо народа, проявившего желание осуществлять государственное строительство на основе своих исторических смыслах, традициях и ценностях, желании жить по своим историческим законам. Всё это порождает идеологическое разногласие практически во всех вопросах международной политики, создаёт угрозу существованию и развитию многополярного мира [3; 4; 5].

Начало XXI века показало, что человечество вступило в совершенно новую эпоху, где старые проверенные способы социальной организации народов и наций, малых и больших социальных групп, формирования систем межнациональных взаимоотношений и взаимодействий уже не дают прежних результатов, не удовлетворяют основную массу трудящихся граждан всех стран и государств планеты Земля. Резко обострившиеся социальные противоречия (социальное и экономическое неравенство, бедность и нищета, национальная нетерпимость, религиозный фанатизм и терроризм, мн. др.) показывают несостоятельность существующей мировой идеологии, основанной на приоритете рыночных ценностей, власти капитала, несправедливом распределении доходов, гегемонии однополярного мира. Прибыль, как священный идол, продолжает оставаться основным инструментом в решении, практически всех вопросов жизненной организации современного общества, подчиняя всё и вся целям и смыслам рыночной экономики, включая систему образования, как важнейшего института развития общества.

Экономика, практически всех развитых стран, к сожалению, остаётся по прежнему целевым вектором развития мировой цивилизации, подчиняя своей идеологии политику, науку, образование и культуру, практически все социальные институты, включая мир каждого человека, определяя его цели и смысл жизни. Как указывают многие современные исследователи, идёт тотальный процесс разрушения целостности человека, его истинной природы, что порождает различного рода социальные девиации, вызывает глубокие психические нарушения (В.П. Казначеев, А.М. Егорычев, А.И. Субетто, А.Д. Лопуха, В.Н. Турченко, др.).

В это беспокойное и противоречивое время, в истине судьбоносный век для человечества, становится уникальной роль института образования в подготовке человека и общества к вхождению в новое пространство жизни, в построении справедливого и безопасного общества. Утверждая подобный тезис, мы исходим из следующих соображений, которые приобретают вид базовых положений. Данные положения должны учитываться в новом историческом измерении при корректировке государственной идеологии, развитии социальных институтов:

1. Развитие мирового сообщества, как глобальной социальной системы, объединяет в себе два процесса:

– *естественный*, связанный со всем историческим опытом, национальными тенденциями, устоявшимися историческими реалиями (взгляды, установки, традиции, национальные нормы и стереотипы, система ценностей, др.). Этот процесс постоянно находится в противоречии с постоянно нарождающимися тенденциями и новациями. Идет естественный, медленный и противоречивый процесс развития социального мира, его развитие и движение вперед;

– *управляемый*, связанный с проводимой политикой ведущих государств мира, сознательным и целенаправленным влиянием на социальные процессы в мировом сообществе. Этот процесс зависит, прежде всего, от уровня развития общественного сознания, интегрированных интересов всех стран и народов мирового сообщества.

Анализ реалий современного мироустройства и его развития показывает, что сегодня идет активный процесс интегрирования обозначенных процессов. *Естественный* и *управляемый* процессы в своей интегративной сущности определяют развитие современной человеческой цивилизации, включая каждого отдельного человека, малые и большие социальные объединения (группы, коллективы, объединения, этносы, нации, народы).

Необходимо отметить важный момент, современное время характеризуется резкой актуализацией и активизацией системы управления, которая определяет развитие практически всех сфер жизненной организации человека (его природную и социальную среду обитания). В большей мере, это начинает затрагивать систему национального образования.

2. Система образования – есть приоритетный социальный институт в развитии любого национального сообщества и государства, носитель и творец культуры и информации, а также важный государственный инструмент формирования человека (новой личности), его сознания и мировоззрения, профессиональной ориентации и профессионального становления и, самое главное, воспитание его духовно-нравственных основ. Одновременно, система образования выступает важнейшим механизмом по *управлению* развитием человека и общества в соответствии с поставленными целями (цели государственной социальной политики).

Образование – достаточно автономная система, выступающая носителем исторических смыслов и ценностей, традиций и принципов национальной культуры, связывающая прошлое, настоящее и будущее любого национального сообщества, не позволяющая разрушить национальную основу государственности и общества, исторически заданный путь развития. Система образования выступает механизмом сохранения национальных смыслов и ценностей, знаний и традиций, накопленных и бережно сохраненных, их *интеграции* с потоком новых знаний и ценностей, вырабатываемых новым временем, их трансляции от поколения к поколению.

Образование – социальный институт, выступающий: механизмом интеграции процессов воспитания,

обучения и развития человека на всех уровнях (дошкольного, школьного, профессионального, дополнительного); оказывающий социально-педагогическую помощь, поддержку и сопровождение каждому человеку на протяжении всей его жизни (непрерывное образование); инструментом стимулирования процесса интегрирования каждой личности в национальное общество, подготовки к жизни в многонациональном мировом сообществе.

Процессы глобализации, наблюдаемые в мировой цивилизации можно воспринимать как мощную объективную тенденцию и процесс XXI века – интеграции (естественной и управляемой). Данная интеграция содержит в себе огромные силы и энергию, которая может быть, как разрушительной, так и созидательной.

Сегодня результатом подобной интеграции выступают, прежде всего, мировые процессы финансовой и экономической интернационализации, включая стремление многих народов и государств к сотрудничеству и межнациональному взаимодействию.

В исследованиях современных ученых интеграция выступает как важнейшая методологическая категория, определяющая развитие всех институтов и структур государства и общества (Б.М. Бим-Бад, Б.С. Гершунский, А.А. Корольков, А.Ф. Лосев, В.Н. Максимова, Н.Н. Малофеев, В.Н. Турченко, А.М. Егорычев, С.Н. Фомина, Д.В. Шамсутдинова др.). Интеграция в своем действии решает основную базовую задачу, определяющую существование мировой цивилизации в XXI веке: обеспечивает определенную целостность в развитии многонационального мирового сообщества.

Можно говорить о том, что интеграция выступает важнейшим процессом и механизмом, позволяющим объединять усилия различных государственных и общественных систем народов и государств мирового сообщества для достижения каких либо целей. Вопрос состоит в том, кто управляет и какую цель преследует?

Для понимания предмета нашего рассуждения, обратимся к модели устойчивого состояния и развития мировой цивилизации (рис. 1).



Рис. 1. Модель устойчивого состояния и развития мировой цивилизации.

Данная модель выступает неким идеалом, в котором все компоненты интегрированы в сложную систему, имеют свое четкое место и функцию. В основании пирамиды лежит базис – культура всего человечества, являющаяся прочным фундаментом на котором строится и развивается вся мировая цивилизация.

Образование – главная надстройка над базисом, являющаяся хранилищем и транслятором культурных и духовных смыслов и ценностей новым поколениям, каждому члену сообщества.

Культура и образование изначально интегрированы всей логикой развития человека разумного и духовного, смыслом и логикой, заданных человечеству с выше.

Экономика – надстройка, которая творится (должна твориться) на основе культурных национальных смыслов и ценностей каждого конкретного народа. Миссия и цель экономики любого государства, исходя из особенностей его национальной культуры, должны иметь направленность на достижение полного благополучия всех без исключения членов общества, на построение социально справедливого общества.

Политика – самый верхний уровень пирамиды, где выражается (должна выражаться) полная интеграция всех смыслов и ценностей трех нижних уровней (культуры, образования, экономики). Верхний уровень – это верховная власть, система управления социумом. Именно вырабатываемая государственная политика (экономическая, социальная, национальная, культурная, молодежная, аграрная, др.) является определяющим социальным механизмом, оказывающим влияние на все сферы жизни общества, благополучие и устойчивое развитие государства и общества.

Управление процессом культурно-образовательно-экономической интеграции определяет создание предпосылок и социальных условий для полноценного развития социальных институтов всего мирового сообщества, возможности всех народов мира участвовать в выработке новой парадигмы мироустройства в XXI веке.

Обратимся к особенностям развития российского государства и общества. Россия уникальное государство, имеющая свою многотысячелетнюю историю рождения, становления и развития.

Отечественная культура и образование рождались и развивались в органическом единстве, интегрированные логикой организации бытийного мира родоплеменного сообщества русского мира. Также естественно русский мир принял православие, как духовную основу своего дальнейшего развития. Российская культура и отечественное образование, находясь в органичном единстве с верой в высшие смыслы жизни, творили уникальную историю русской государственности, творили русского человека, формировали ментальность народа.

В выработке стратегии своего развития Русь-Россия всегда старалась опираться на базовые основы отечественной национальной культуры, систему национального образования [1].

Обозначим основные базовые основы отечественной национальной культуры, которые оказали существенное влияние на развитие российского государства и общества, её социальных институтов, системы отечественного образования и просвещения:

– *Русская идея*, в которой воплотились духовные устремления её великих пассионариев: православных

мыслителей, государственных деятелей, философов, учёных, писателей, педагогов, просветителей (Митрополит Киевский Иларион, В.С. Соловьев, Е.Н. Трубецкой, В.В. Розанов, И.А. Ильин, Н.А. Бердяев, Г.П. Федотов, мн. др.), а также простых граждан-тружеников Руси-России. Общий смысл русской идеи заключался в развитии России на высоких духовных смыслах и ценностях великой русской культуры. Сущность русской идеи совпадает с христианским преображением жизни, построением её на началах соборности, истины, добра, красоты.

– *Российская государственность (соборная)*, особенность творения которой делает её уникальной. Государственный опыт России характеризуется органической преемственностью в реализации общей государственной идеи, что позволяло всегда адекватно решать все сложные проблемы внутренней и внешней политики страны. Русский религиозный философ Л.А. Тихомиров (1852-1923) в своих основных трудах («Монархическая Государственность», «Государство, свобода и христианство»), на основе глубокого историко-философского анализа, пришёл к пониманию того, что соборный строй, который утвердился в России, глубже и полнее всякой демократии, так как соборность не только согласовывает волю большинства с волей меньшинства, но и расширяет это согласие во времени, на предыдущие поколения [9; 10].

– *Православное христианство* во главе Русской Церкви. Духовное влияние русской православной церкви на процесс развития русского общества и человека понимали и поддерживали многие просветители и философы (В.А. Жуковский, И.А. Ильин, Н.А. Бердяев, А.Т. Болотов, А.А. Бронзов, С.Н. Булгаков, С.А. Бурачек, А.М. Бухарев, мн. др.). Русское православие с самого рождения определяло развитие государственности, формирование русского человека, включая всю систему сложнейших общественных отношений в Руси-России.

В.Д. Беликов и С.И. Четверикова-Беликова пишут: «Православие – идеологическая матрица, в которой отлилась Россия, где церковь стала маяком духовной жизни и мерилom повседневного поведения» [1, с. 3]. Это хорошо понимали все предыдущие правители Руси-России, а также все поколения наших предков вплоть до начала XX века (1917 год – начало новой истории в развитии России).

Рассуждая о роли православной церкви в истории становления российского государства и общества, Г. Малков отмечает: «За более чем тысячелетие исторической жизни Руси-России нам было самым прямым образом доказано, что без христианской системы духовно-нравственных ценностей, без евангельских «небесных» ориентиров на земном пути нашего Отечества – ему (ни как здоровому государственному организму, ни как подлинно цивилизованному гражданскому обществу) не быть!» [8, с. 132].

Обозначенные базовые основы национального становления и развития русской культуры и цивилизации были интегрированы историческим временем и осо-

бенностью развития русского мира, выступали важными основаниями в построении отечественной системы образования и просвещения, наполняя её смыслами, ценностями, традициями отечественной культуры, придавая ей особое своеобразие, полностью отвечающее ментальности русского человека.

На современном этапе развития мирового сообщества, когда процессы глобализации приняли масштабы, поистине всеобъемлющие, охватившие практически все государства и народы, образование приобретает новые свойства, характеристики, направленность. Необходимо отметить, что:

1. Образование превращается в непрерывный процесс, охватывает практически все стадии онтогенеза человека, приобретает характер повсеместного его сопровождения на протяжении всей жизни. Концепция непрерывного образования, заявленная в XX веке (50-60-е гг.), сегодня приобретает особое звучание. Образование начинает органично интегрировать все свои ступени, виды и уровни в целостную систему, которая должна обеспечивать хорошую возможность получения, обновления и пополнения знаний, умений и навыков на протяжении всей жизни человека, от дошкольного детства до глубокой старости. Настоящая интеграция требует коррекции целей и содержания российского образования, его соответствия, как требованиям нового времени, так и в вопросах обеспечения необходимой последовательности и преемственности знаний, умений и навыков на разных этапах и уровнях системы образования.

2. Образование выходит за рамки национальных государств, всё более приобретает универсальные качества и свойства. Идёт процесс создания единого мирового образовательного пространства с едиными образовательными и профессиональными стандартами, содержанием и направленностью. Ключевой проблемой развитых государств, объединённых сложнейшей системой социально-экономических взаимосвязей и взаимоотношений, политических союзов и культурных программ, выступает задача «выравнивания» национальных образовательных стандартов и программ, приведение их к необходимой универсальности. Также остро стоит проблема решения вопросов выравнивания образовательных возможностей всех социальных групп, а также отдельных граждан, их стартовых возможностей и свободного доступа к образованию.

3. Система образования посредством своих структур и механизмов постепенно входит во все институты и структуры государства и общества, создавая условия для непрерывного совершенствования человека, раскрытия его творческого потенциала, формируя его как личность в соответствии с потребностями конкретного национального сообщества, проводимой политикой государства. Обозначенное актуализирует роль и значимость института социальной педагогики, специалисты которого способны системно организовывать социально-педагогическую деятельность практически во всех государственных и социальных институтах, структурах, организациях и учреждениях страны.

4. Образование как социальная система всё более подчиняется идеологии рыночной экономики. Её цель и направленность, структура и содержание начинают жёстко и целенаправленно подчиняться законам рыночной экономики, игнорируя высшие смыслы и ценности человеческого бытийного мира. Возрастает внимание к изучению дисциплин экономического и юридического профиля, к формированию «человека-функции», «делового и конкурентоспособного», в ущерб духовно-нравственному развитию личности. Появившаяся «кривизна» в целях и содержании отечественного образования, создаёт опасные риски в формировании человека гармоничного и всесторонне развитого, включая качество его профессиональной подготовки.

5. В образовании всё большую роль начинают играть технологии (учебные, информационные, исследовательские, воспитательные, коммуникативные, др.). Образовательный процесс всё более технологизируется, роль профессора, как носителя и выразителя научной культуры и научной информации отодвигается на второй план. Фундаментализм, как базовый принцип в подготовке специалистов в высшей школе постепенно теряет свои приоритеты. На его смену приходит новый формат подготовки специалиста, где все усилия направлены на формирование профессиональных компетенций по достаточно узкому профилю профессиональной подготовки. Идёт процесс формирования «человека-функции», ориентированного на узкое направление в профессиональной деятельности, обладающего соответствующими качествами и свойствами.

6. Одновременно идёт повсеместное падение качества массового образования. Средняя общеобразовательная школа испытывает влияние нового времени. Начинает утверждаться тенденция «усиления профилизации среднего образования», возрастает доля специализированных школ. Одновременно наблюдается падение престижа профессий гуманитарного профиля. Воспитание в образовательной деятельности, как важнейший социальный институт подготовки подрастающего поколения к жизни и труду, социализации и интеграции его в общество, всё более отодвигается на второй план.

Как видим, отмеченные выше тенденции, свойства и характеристики современного образования, несут в себе, как положительные, так и отрицательные моменты в его развитии. Тем не менее, несмотря на ряд негативных тенденций, наблюдаемых в системе современного образования, можно говорить о том, что образование, как важнейший социальный институт государства и общества, начинает выступать приоритетным направлением в идеологии и политике многих развитых государств мирового сообщества. Приходит повсеместное понимание роли образования в устойчивом развитии человеческой цивилизации, её огромного влияния на процесс интеграции всех структур и институтов мирового сообщества (культуры, науки, политики, экономики, др.).

Если следовать логике развития мировой цивилизации, то уже во второй половине XXI века образование

органично интегрируется со всеми социальными институтами и структурами государства и общества, станет совместно с наукой той «геологической силой» (по В.И. Вернадскому), которая будет определять развитие мировой культуры и цивилизации, любого национального сообщества. Великий учёный утверждал, что человечество обязательно войдет в ноосферу – «царство разума человеческого» [2].

Уже сегодня от уровня развития образования зависят практически все социальные институты и структуры государства и общества. Хотя необходимо признать, что сегодня в России взаимодействие современной системы образования с основными сферами, структурами и институтами государства и общества пока не очень действенное. Управление системой отечественного образования, его развитием, осуществляется крайне неэффективно. Все организуемые и проводимые реформы и модернизации отечественного образования за новый период (начиная с 1991 г.) показывают невысокие результаты. Более того, разрушается и теряется огромный исторический отечественный воспитательно-образовательный опыт.

Наступление информационной эпохи, а также учёт мировых тенденций заставили активизировать развитие национальных систем образования развитых и развивающихся государств мирового сообщества. Идёт активный процесс корректировки национальных систем образования, усиление их материальной и технологической базы, модернизации образовательного процесса. Серьёзные изменения в области государственной политики развитых стран в отношении развития национальных систем образования ожидаются уже в ближайшем будущем.

Само понятие «образование» также существенно расширяется, наполняется новыми смыслами и содержанием. Это связано, прежде всего, с развитием научно-технологического потенциала системы образования, увеличением её роли в организации жизнедеятельности всех сфер общества, активного процесса её интеграции с наукой, производством, социальной сферой. Это естественно повлекло открытие новых специальностей и профилей деятельности, а также значительное обогащение содержания образования, его выход на новый теоретико-методологический уровень.

Как известно, одним из важнейших факторов, определяющим эффективность деятельности системы образования, выступает её возможность и способность *образовывать* (формировать, творить, воспитывать) человека, который будет жить и трудиться в будущем времени, соответствовать всем нарождающимся тенденциям мирового сообщества и потребностям новой эпохи. «*Образовывать*» – это значит обучать и воспитывать человека, готовить его к жизни и труду на благо своей семьи, народа, страны, с учётом всех смыслов и ценностей отечественной культуры.

Современные исследователи указывают, что система образования должна чётко чувствовать и понимать перспективные направления развития человеческой цивилизации, её управленческий и научно-методический

потенциал (научные школы и направления, воспитательно-образовательные традиции) обязан соответствовать требованиям времени, профессионально отвечать его вызовам (Л.В. Мардахаев, С.Н. Фомина, А.К. Быков, В.В. Сизикова, А.М. Егорычев, др.).

Воспитательно-образовательный процесс любого уровня образовательной организации (дошкольной, общей, средней профессиональной, высшей, дополнительной) должен стать олицетворением происходящего фундаментального поворота в развитии человека и общества, наполняться целями и содержанием, смыслами и ценностями, соответствовавшими духу наступающей эпохи, её высоким требованиям к человеку. Формирующийся новый человек должен стать носителем и выразителем новой идеологии жизнеустройства ноосферной эпохи, где духовность и гуманизм станут определяющим фактором в организации национальных сообществ, сложнейшей системе межнационального взаимодействия.

Практика показывает, что система отечественного образования требует выработки новой методологии развития [3; 4; 5]. Неэффективная система управления отечественным образованием, невысокие результаты постоянно проводимых реформ и модернизаций, повсеместное падение качества образования на всех её уровнях, всё это свидетельствует о несоответствии имеющейся методологии, лежащей в основе её организации, функционирования и развития, целям и задачам российского государства, логики его исторического пути развития. Можно говорить о том, что она не соответствует, прежде всего:

- вызовам нового времени, потребностям и динамике развивающейся страны, тем грандиозным задачам, которые предстоит решать российскому народу в ближайшее будущее;
- особенностям отечественной культуры, её смыслам и ценностям, исторической специфике развития государственности в России, ментальности её великого народа;

Новая методология управления, функционирования и развития отечественного образования предполагает, прежде всего:

1. Увеличение доли гуманитарной составляющей в системе образования всех её уровней. Приведение к системному равновесию всех необходимых научных дисциплин, определяющих образовательные программы и составляющих основу гармоничного развития человека. Формирование человека как личности высокого духовного порядка, предполагает навсегда вернуться к концепции «гармоничного формирования личности». Основной акцент в подготовке к жизни подрастающего поколения должен определяться не только логикой рыночных отношений (выработки каких либо полезных качеств, способных человеку быть конкурентоспособным и востребованным), в большей мере логикой раскрытия истинной сущности человека, его бесконечного потенциала, возможности осознания им своего духовного величия. Только человек, осознающий себя вели-

кой духовной силой, осознающий в себе соборность, способен решать любые по трудности задачи, которые ставит судьба перед Россией.

2. Истинное возвращение института воспитания в отечественную систему образования, на все её уровни, во все образовательные организации. Воспитание должно стать равноправным направлением в системе образования, органично интегрироваться с целями образования, войти в содержание всех учебных дисциплин, присутствовать во всех формах учебных занятий, стать действующим механизмом отечественной системы образования по формированию российского человека, его социализации и интеграции в общество.

Исторически сложилось так, что в отечественной системе социального образования воспитание всегда определяло обучение. Органическое единство (интеграция) воспитания и обучения позволило русскому народу создавать великую неповторимую культуру, творить человека необычайной духовной красоты. Его лучшие качества: милосердие, сострадательность, сочувственность, духовность, жертвенность, общинность, коллективизм. Все эти качества формировались (воспитывались) всей системой отечественного социального образования (родителями, общиной, обществом). Русский (российский) народ, не смотря на все исторические перипетии (постоянные войны, смуты, природные стихии), силой своего духа и сотворённого характера, сумел всё преодолеть, освоить огромные природные пространства, построить сильное государство, создать одну из лучших систем образования в мире (советское).

3. Переход в системе среднего и высшего профессионального образования от узко профильной подготовки специалистов (бакалавров, магистров, специалистов) всех сфер хозяйства РФ к более широкому профессиональному уровню. Это предполагает переход на новую образовательную парадигму, которая позволит организовывать профессиональную подготовку на совершенно новых представлениях о специалисте нового времени. Данная образовательная парадигма предполагает организовывать и вести профессиональную подготовку на стыке многих наук. Будущий специалист любого направления (профиля) должен обладать: высокой культурой и творческим интеллектом; знать, как минимум, три языка; хорошо разбираться в программировании; владеть коммуникативными технологиями; понимать смыслы и ценности своей и других национальных культур; обладать умениями и навыками самостоятельного освоения новой информации, её анализу; уметь прогнозировать развитие ситуации в своей области деятельности; разрабатывать соответствующие программы и технологии решения возникающих проблем, их реализовывать; обладать высоким уровнем духовности.

Развитие научных отраслей и направлений сегодня идёт по геометрической прогрессии. Ведущие мировые учёные, эксперты и аналитики уже чётко просматривают будущее планеты Земля. Многие страны мира делают футурологические прогнозы развития своего государства и общества, разрабатывают долгосрочные

концепции и стратегии (на 50-100 лет) развития всех сфер хозяйства, включая институт образования, определяют возможные профессии и способы их профессиональной подготовки (США, Китай, Корея, Япония, Индия, др.).

Уже сегодня темп жизни настолько высок, что вызывает озабоченность учёных-медиков и психологов, которые отмечают не только нарушение здоровья подрастающего поколения, но и изменение психики человека, появление новых форм психических нарушений, связанных с проявлениями социальных девиаций. Ускоряющаяся социокультурная динамика, рост информационных потоков, появление всё новых технологий, заставляет учёных-педагогов почти ежегодно пересматривать существующие образовательные программы, вносить в них соответствующие коррективы, более внимательно относиться к институту воспитания, его учёте в разработке образовательных стандартов и программ всех уровней системы образования.

Будущее, в виде новых тенденций и инноваций, научных открытий и футурологических прогнозов, резко вошло в нашу жизнь, стала оказывать тотальное влияние на формирование образа и стиля жизни современного человека, развитие всех сфер его жизнестроительства (семью, политику, спорт, образование, профессиональную деятельность, досуг, пр.). Его проявление стало активно выражаться в развитии личностных и профессиональных характеристик человека, особенно молодого поколения.

В целом, можно говорить о том, что будущее настолько близко подошло к настоящему, что стало определять формат развития современной цивилизации. Так Российское Агентство стратегических инициатив уже подготовило атлас профессий будущего, который представляет мир профессий, которые будут наиболее востребованы в ближайшей перспективе. Эксперты считают, что уже в ближайшее время (20-30 лет) многие профессии просто вымрут (до 50%), человека во многих видах профессиональной деятельности заменят умные машины-роботы.

Что же касается профессий сферы образования, то

некоторые учёные считают, что учителей заменят новые специалисты – игротехники, включая умных роботов, способных не только контролировать поведение и действия ребёнка, играть с ним, но и обучать его по соответствующим программам. В этом направлении активно работают европейские и японские учёные, которые уже имеют неплохие аналоги «роботов-педагогов».

Насколько реально и перспективно данное направление в системе образования человека, его воспитания, развития, адаптации и социализации, достаточно спорный и противоречивый вопрос. Данный вопрос лежит в плоскости футурологических прогнозов по развитию человеческой цивилизации. В одной из своих статей, мы рассматривали эту проблему, где предложили три варианта развития человеческой цивилизации [12]. Это путь ноосферы, путь киберг-цивилизации, путь некротиферы (стагнации). Каждый вариант пути имеет возможность своей реализации и предполагает свою философию жизненной организации человечества. Киберг-цивилизация имеет философию жизненной организации, которая предполагает постоянный прогресс на основе рыночной экономики и потребления природных материальных благ. Научный прогресс направлен на максимальное использование технологических достижений, искусственную реконструкцию разрушенной природы и здоровья человека. Именно киберг-цивилизация предполагает максимальное использование в системе образования всевозможных воспитательно-образовательных технологий, где основные функции преподавателя будут выполнять специальные роботы. Человек такого общества будет нести в себе все признаки, качества и свойства киберг-цивилизации. Понятия «духовность» и «нравственность» будет полностью заменена на «универсальную этику рациональности», полностью отвечающей философии развития киберг-цивилизации.

Есть надежда, что Россия и всё человечество выберет путь ноосферного развития, где наука и образование, в своей интеграции с духовной сущностью человека, будут выступать разумной силой, в основе которой лежат высшие духовные смыслы и ценности, выработанные всеми мировыми культурами.

Библиографический список

1. Беликов В.Д., Четверикова-Беликова С.И. Вехи истории Руси. Буэнос-Айрес – Новосибирск, 2006. 97 с.
2. Вернадский В.И. Биосфера и ноосфера. М., 1989.
3. Егорычев А.М. Россия и мировая цивилизация начала XXI века: философские и социокультурные основы построения стратегии социального развития // Ученые записки РГСУ, 2015. № 1(128), Том 14. С. 78-89.
4. Егорычев А.М. Философские и научно-теоретические основы отечественного социального образования / Alma-mater (Вестник высшей школы), 2014. № 10. С. 20-28.
5. Максимова В.Н. Интеграция в системе образования. СПб., 2000.
6. Малофеев Н.Н. Современное понятие «интеграция»: термин и смысл // Тез. междунар. семинара: Актуальные проблемы обучения, адаптации и интеграции детей с нарушениями развития. СПб.: Образование, 1995. С. 41-43.
7. Малков Г. Церковь и монархия: задание для России // Трибуна русской мысли, 2009. № 12. 208.
8. Митяева А.М. Интеграция в профессиональной подготовке студентов в условиях модернизации образования // Образование и общество. 2016. № 3 (98). С. 15-18.
9. Митяева А.М., Фомина С.Н. Технологическое обеспечение реализации модели профессиональной подготовки специалистов по работе с молодежью // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2016. № 1 (70). С. 226-230.
10. Тихомиров Л.А. Монархическая Государственность. М., 1905, переизд. М., 1992.

11. Тихомиров Л.А. Государство, свобода и христианство». Симферополь, 1912.
12. Шамсутдинова Д.В. Досуговая деятельность как фактор социальнокультурной интеграции личности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2002. 45 с.
13. Egorychev A.M., Mardahaev L.V., Rybakova A.I., Fomina S.N., Sizikova V.V. Society and education in the early of XXth century: integration of tradition and innovation // Journal of Advanced Research in Law and Economics. 2014. T. 5. № 2. С.82-91.
14. Mityaeva A.M., Puzankova E.N., Egorychev A.M., Fomina S.N., Pravdyuk V.N. Interethmc communication and interaction of students in their professional training // Social Sciences (Pakistan). 2016. T. 11. C.856-861

References

1. Belikov V. D., Chetverikova-Belikova S.I. Milestones of history of Russia. Buenos Aires – Novosibirsk, 2006. 97 pages.
 2. Vernadsky V.I. Biosphere and noosphere. Moscow 1989.
 3. Egorychev A.M. Russia and world civilization of the beginning of the 21st century: philosophical and sociocultural bases of creation of strategy of social development//Scientific notes of RGSU, 2015. No. 1(128), Volume 14. Pp. 78-89.
 4. Egorychev A.M. Philosophical and scientific-theoretical bases of domestic social education / Alma-mater (Bulletin of the higher school), 2014. No. 10. Pp. 20-28.
 5. Maximova V.N. Integration in an education system. SPb., 2000.
 6. Malofeyev N.N. Modern concept "integration": term and sense//Theses of seminar: Current problems of training, adaptation and integration of children with development violations. SPb.: Education, 1995. Pp. 41-43.
 7. Malkov G. Church and monarchy: task for Russia//Tribune of the Russian thought, 2009. No. 12. 208.
 8. Mityaeva A.M. Integration in vocational training of students in the conditions of modernization of education//Education and society. 2016. No. 3 (98). Pp. 15-18.
 9. Mityaeva A.M., Fomina S.N. Technological support of realization of model of vocational training of specialists with youth// Scientific Notes of Orel State University. Series: Humanitarian and social sciences. 2016. No. 1 (70). Pp. 226-230.
 10. Tikhomirov L.A. Monarchic Statehood. Moscow, 1905, moving. Moscow, 1992.
 11. Tikhomirov L.A. State, freedom and Christianity". Simferopol, 1912.
 12. Shamsutdinova D.V. Leisure activity as factor of welfare integration of the personality: author's abstract, Doctoral diss. in pedagogical sciences. SPb., 2002. 45 pages.
 13. Egorychev A.M., Mardahaev L.V., Rybakova A.I., Fomina S.N., Sizikova V.V. Society and education in the early of XXth century: integration of tradition and innovation//Journal of Advanced Research in Law and Economics. 2014. T. 5. No. 2. Pp. 82-91.
 14. Mityaeva A.M., Puzankova E.N., Egorychev A.M., Fomina S.N., Pravdyuk V.N. Interethmc communication and interaction of students in their professional training//Social Sciences (Pakistan). 2016. Vol. 11. Pp. 856-861
-

УДК 378

UDC 378

МОРОЗОВА Н.Н.

кандидат физико-математических наук, доцент,
Академия ФСО России

E-mail: natalia_n_morozova@mail.ru

ПРОСКУРЯКОВА Л.К.

кандидат педагогических наук, доцент, Академия
ФСО России

E-mail: natalia_n_morozova@mail.ru

MOROZOVA N.N.

Candidate of Physico-Mathematical Sciences, docent The
Federal Guard Service Academy

E-mail: natalia_n_morozova@mail.ru

PROSKOURYAKOVA L.K.

Candidate of Pedagogy, docent The Federal Guard Service
Academy

E-mail: natalia_n_morozova@mail.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ МЕТОДОВ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

IMPLEMENTATION OF RESEARCH METHODS IN THE COURSE OF MATHEMATICAL TRAINING AT A TECHNICAL HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

В статье выявлена специфика математических дисциплин, обуславливающая их возможности по развитию способностей обучающихся к исследовательской деятельности. Предложены механизмы формирования компетенций исследовательского характера средствами математической подготовки. Рассмотрены различные аспекты реализации в курсе математических дисциплин методов индукции и дедукции, проиллюстрированные разнообразными примерами. Отражено значение законов логики для построения математических рассуждений. Представлены особенности обучения математическому моделированию с учетом предметно-познавательной готовности обучающихся.

Ключевые слова: математическая подготовка, исследовательская деятельность, методы научного исследования, индукция, дедукция, математическое моделирование

The article describes mathematical disciplines specificity, that defines their applicability to the process of shaping students research abilities. The article introduces mechanisms of students involvement in research activity. Various aspects of induction and deduction methods of implementation in mathematical training have received a close consideration. The work underlines the value of the logic laws in math reasoning and presents examples of the induction and deduction methods employment. The paper presents peculiarities of teaching mathematical modeling taking into account students' object-cognitive readiness.

Keywords: mathematical training, research, research methods, induction, deduction, mathematical modeling.

Современное общество ставит перед высшей школой задачу подготовки специалиста, способного к творческой, исследовательской деятельности, что находит свое отражение в профессиональных стандартах, компетентностных моделях выпускника вуза, Государственных образовательных стандартах высшего образования. Среди требований к подготовке специалистов технического профиля указывается необходимость овладения такими исследовательскими компетенциями, как способность вести исследовательскую и аналитико-прогностическую деятельность; находить нестандартные способы решения возникающих проблем; осуществлять постановку исследовательских задач и выбор путей их решения; воплощать в профессиональной деятельности новые идеи и др.

По мнению Л.Д. Кудрявцева: «научный работник или инженер должен в достаточной степени хорошо владеть как классическими, так и современными методами исследования, которые могут применяться в его области. Для того чтобы иметь возможности с успехом

использовать математические методы при изучении того или иного вопроса, нужно, конечно, иметь прежде всего необходимые для этого знания, уметь правильно обращаться с математическим аппаратом, знать границы допустимого использования рассматриваемой математической модели» [5, с. 89].

Анализ научной литературы позволяет трактовать исследовательскую деятельность как специфическую деятельность, продуктом которой является новое знание, полученное в соответствии с поставленной целью, объективными законами и имеющимися реальными потребностями и возможностями, предполагающую реализацию интеллектуальных познавательных способностей личности. Исследовательская деятельность базируется на владении ее субъектом исследовательскими методами, средствами познания и является высшей формой познавательной деятельности, основу которой составляет деятельность, выполняемая с использованием репродуктивных и частично-поисковых методов [8].

Изучение особенностей исследовательской дея-

тельности специалиста технического профиля позволило сделать вывод о том, что практическая подготовленность специалиста к ведению такой деятельности определяется: уровнем знаний о ее особенностях, содержании и методах; сформированностью процессуальных умений реализации; наличием опыта проведения, а также осознанием ее личностной и профессиональной значимости.

Традиционная вузовская подготовка с доминированием репродуктивных, субъект-объектных подходов к обучению вступает в противоречие с потребностью общества в специалистах, способных к исследовательской деятельности, инновациям и адаптации в условиях стремительных темпов научно-технического прогресса [1]. Снятие этого противоречия обуславливает необходимость поиска специальных форм и методов организации образовательного процесса вуза по формированию исследовательских компетенций будущего выпускника.

Проведенное исследование подтвердило эффективность таких форм работы в этом направлении во внеаудиторное время, как организация деятельности студенческих научных обществ, специализированных факультативных курсов; проведение олимпиад, научных конференций и семинаров; выполнение научно-исследовательских работ и проектов. Наряду с внеаудиторными формами работы большими возможностями в аспекте приобщения обучающихся к поисковой, исследовательской деятельности располагают также учебные занятия, поскольку они позволяют организовать такую работу планомерно, систематически, под непосредственным руководством преподавателя и регулярным педагогическим контролем.

Любое научное исследование представляет собой определенный цикл деятельности, структурными единицами которого являются целенаправленные действия, образуемые отдельными операциями. В связи с этим как в теоретических, так и в эмпирических методах научного исследования выделяют *методы-действия*, представляющие собой способы достижения поставленной цели, решения конкретной задачи, и *методы-операции*, как совокупность приемов освоения и осмысления действительности [7].

Результаты исследования профессионально значимых качеств выпускников технического вуза свидетельствуют о том, что в их профессиональной деятельности наиболее часто используются такие теоретические исследовательские методы-действия, как: выявление и разрешение противоречий, постановка проблемы, выдвижение гипотезы и ее проверка, использование научных теорий, индукция, дедукция, формализация, моделирование; и методы-операции: анализ, синтез, сравнение, выделение главного, обобщение, аналогия, абстрагирование, классификация, систематизация. Широко применяются также эмпирические методы-действия: мониторинг, опытная работа, эксперимент, изучение и обобщение опыта, а также методы-операции: изучение различных источников информации, наблюдение, измерение, беседа, интервьюирование, анкетирова-

ние, тестирование, экспертная оценка.

Анализ возможностей вузовского образования по развитию способностей обучающихся к исследовательской деятельности позволил сделать вывод об исключительном потенциале математической подготовки, определяемом присущей математике специфике, которая находит свое выражение в: предельной ее абстракции, поскольку математические объекты лишены материальных, энергетических и других качественных характеристик, имея лишь символическое выражение и находясь в предельно формализованных отношениях друг с другом; получении умозаключений на основе законов логики, индукции и дедукции; построении теорий с использованием аксиоматического метода; доминировании доказательной схемы рассуждений; четком структурировании предметной области и процесса ее освоения; лаконизме и скупостью строгости семантики, когда каждый символ и его местоположение имеют строго определенное значение и их изменение, как правило, ведет к искажению смысла высказывания; существенной роли эвристики в получении результатов [10].

Однако опыт свидетельствует, что успешность использования широких возможностей математической подготовки для развития способностей обучающихся к исследовательской деятельности в большой мере зависит от целенаправленной педагогической работы в этом направлении и эффективности ее организации. Необходимость активизации такой работы потребовала определения соответствующих приемов, способов, форм ее проведения.

Разработанная методика формирования у обучающихся умений выполнения учебной исследовательской деятельности как прообраза реальной исследовательской деятельности предполагает системную реализацию комплекса методов обучения: интеллектуальная разминка, сократовский метод, “мозговой штурм”, учебная тематическая дискуссия, деловая игра, “круглый стол”, метод проектных заданий, командная интеллектуальная игра и др. Эти методы ориентированы на активную познавательную деятельность обучающихся и направлены на развитие у них творческого мышления, способностей оперативно ориентироваться в нестандартных ситуациях, успешно решать исследовательские, профессиональные задачи.

Педагогическая работа в рамках данной методики условно подразделяется на три этапа. Первый этап нацелен на: осознание обучающимися значения уверенного владения исследовательскими методами для познавательно-профессионального становления; формирование внутренней мотивации к освоению исследовательской деятельности и предметно-познавательных умений как необходимого фундамента их профессиональной подготовки и приобщения к исследовательской деятельности. На этом этапе обеспечивается вхождение обучающихся в рационально организованную учебную работу по овладению приемами решения математических задач с элементами исследования; стимулируется

совершенствование умений по корректной реализации таких исследовательских методов-операций, как анализ, сравнение, обобщение, систематизация, классификация и освоение метода-действия – формализация – в процессе формирования умения построения целостного образа математического знания и отображающей его адекватной модели (мини-конспект, схема, граф, алгоритм) как формы образного представления, свертывания информации и обеспечения возможностей ее вариативного предъявления; происходит знакомство обучающихся с прикладными аспектами изучаемого математического аппарата, простейшими математическими моделями реальных процессов и способами их построения. На этом этапе, в процессе преимущественно репродуктивного освоения знаний и реализации алгоритмических подходов к решению задач, обучающиеся накапливают информацию, формируют свои познавательные потребности и личностно-познавательную готовность к дальнейшему успешному освоению исследовательской деятельности.

На втором этапе способы организации учебно-исследовательской работы и содержание изучаемого материала усложняются. В результате увеличения удельного веса проблемных, поисковых, практико-ориентированных заданий происходит овладение обучающимися методом математического моделирования – одним из основных исследовательских методов-действий, а также такими методами-действиями, как: выявление и разрешение противоречий, постановка проблем, выдвижение гипотез и их проверка, индукция, дедукция.

В ходе третьего этапа происходит дальнейшее усложнение учебно-исследовательской деятельности и освоение ее новых форм. Повышение уровня проблемности в изложении учебного материала, доминирование заданий поискового, творческого характера, непосредственно требующих для своего выполнения исследовательских подходов и эвристических приемов, стимулирует совершенствование умений обучающихся быстро ориентироваться в сложившейся нестандартной предметной ситуации, развитие способностей генерировать идеи, предлагать и реализовать возможные альтернативные способы решения поставленных преподавателем или возникающих в процессе целенаправленно организуемой самостоятельной работы проблем. Практикуются специальным образом организуемые занятия по итогам изучения отдельных модулей дисциплины, в ходе которых обучающимся предлагаются обзорные многоплановые задания, самостоятельное выполнение которых требует умений ориентироваться в изученном материале, проводить глубокий анализ предложенных в задании задач, классифицировать их в соответствии с возможными методами решения, выбирая в каждом конкретном случае наиболее рациональный, прогнозировать степень сложности задач и соответственно ранжировать их, непосредственно выполнять решение определенной части задач. Используются также такие формы внеаудиторной самостоятельной

работы обучающихся, как: выполнение проектного преимущественно практико-ориентированного задания, выходящего за пределы изученного материала и потому требующего для своего выполнения умений эффективной работы с различными источниками информации, гибкого применения математического аппарата, умения моделирования физических процессов; составление тематических подборок задач математического и прикладного характера; подготовка сообщений, докладов, рефератов; разработка компьютерных программ; участие в различного уровня олимпиадах и т.п. Выполняемая на этом этапе реальная исследовательская деятельность служит практическим выражением уровня сформированности у обучающихся способностей к такой деятельности.

Среди исследовательских методов, востребованных в реальных научных исследованиях, для освоения которых математические дисциплины предоставляют наиболее широкие возможности, с полным основанием можно выделить индукцию, дедукцию, математическое моделирование. Проанализируем некоторые аспекты реализации этих методов в курсе математических дисциплин.

Индукция – «логический метод (прием) исследования, связанный с обобщением результатов наблюдений и экспериментов и движением мысли от единичного к общему» [9, с. 66] В.П. Кохановский выделяет такие виды индуктивных обобщений, как индукция популярная, неполная, полная и научная [4].

Результатом индукции является общий вывод обо всем множестве объектов на основании знания лишь о некоторых его элементах. Получение индуктивного умозаключения предполагает умение анализировать отдельные объекты, выявлять имеющиеся общности, делать выводы и распространять их на все элементы данного множества. Подобный подход в математике дает возможность выдвигать обоснованные гипотезы с последующим их строгим доказательством.

Так, проведение целенаправленного визуального анализа нескольких кратчайших путей между парами вершин в графе позволяет обучающимся заметить, что они представляют собой простые цепи и высказать предположение, что все кратчайшие пути в графе имеют такой вид. Истинность высказанной гипотезы обучающимся предлагается доказать самостоятельно с использованием метода «от противного».

Организация изучения экстремума функции нескольких переменных как обобщение понятия экстремума функции одного переменного делает возможным самостоятельное генерирование обучающимися необходимого условия экстремума дифференцируемой функции нескольких переменных, выполняя индуктивный переход от соответствующего условия для функции одного переменного. Строгое доказательство этого предположения позволяет перевести его в разряд теоремы.

Построение многих рассуждений, сопровождающих процесс изучения теоретических положений и решения практических задач в математике, может быть

выполнено по принципу индуктивных умозаключений.

Классическим примером использования такого умозаключения в математике является перенос известного свойства, справедливого для двух объектов на любое их конечное число. К примеру, правила дифференцирования и интегрирования алгебраической суммы двух функций распространяются на сумму любого конечного числа функций-слагаемых. «Правило треугольника» для сложения двух векторов получает свое обобщение в виде правила многоугольника для случая нескольких векторов-слагаемых. Методы решения систем линейных алгебраических уравнений (Крамера, Гаусса, матричный), как правило, доказываемые для систем трех линейных уравнений с тремя неизвестными, переносятся на системы n линейных уравнений с n неизвестными. Свойство решений линейного однородного дифференциального уравнения и теорема о структуре его общего решения доказываются на примере дифференциального уравнения второго порядка с последующим их обобщением на случай линейного однородного уравнения n -го порядка.

Индуктивный подход может быть использован при изучении многих математических понятий и положений в их развитии. Например, в школьном курсе математики обучающиеся узнают, что алгебраическое уравнение первой степени имеет один корень, а число корней алгебраического уравнения второй степени может принимать значения от нуля до двух. Однако, в курсе высшей алгебры, рассматривая алгебраические уравнения над полем комплексных чисел, они приходят к пониманию, что квадратное уравнение всегда имеет два корня, а, например, кубическое – три. Утверждение о том, что алгебраическое уравнение n -ой степени имеет ровно n корней, в этом случае носит характер обобщающего.

Изучение целых разделов математических дисциплин выстраивается по индуктивной схеме. Так, дифференциальное исчисление начинают изучать для функций одного переменного с последующим переносом обоснованных правил и формул дифференцирования на случай функций двух, трех переменных и распространением обобщенных результатов на функции любого конечного числа переменных.

Такой методический подход делает для обучающихся доступным изучение соответствующего математического аппарата и, вместе с тем, позволяет получить опыт практической реализации метода индукции и убедиться в его целесообразности.

В процессе реализации метода индукции важно добиться понимания обучающимися того факта, что формальное использование индуктивной схемы рассуждений не всегда позволяет получить истинное заключение. Например, попытка автоматического распространения достаточного условия экстремума функции одного переменного на функции многих переменных не дает верного результата. Обращение к подобным примерам формирует у обучающихся важную для исследователя готовность к критическому осмыслению возможной сферы применения исследовательских

методов и, в частности, метода индукции, а также получаемых результатов.

Высшей формой индуктивных рассуждений, не допускающей ошибочных выводов, выступает математическая индукция – строгий метод доказательства, присущий лишь математике. По мнению А.Н. Колмогорова, понимание и умение применять метод математической индукции является хорошим критерием логической зрелости [3].

Эффективная организация процесса вооружения обучающихся методом математической индукции предполагает на начальном этапе применение этого метода при выполнении достаточно простых заданий, например, для доказательства справедливости различных числовых соотношений: «разность $7^n - 1$ кратна 6 для всех $n \geq 1$ », «равенство

$$\left(1 - \frac{1}{4}\right)\left(1 - \frac{1}{9}\right)\left(1 - \frac{1}{16}\right) \dots \left(1 - \frac{1}{n^2}\right) = \frac{(n+1)}{2n}$$

верно для $n \geq 2$ » и т. п.

В последующем, математическая индукция используется для получения общих решений рекуррентных соотношений, как например, в знаменитой задаче «О Ханойской башне». С использованием этого метода доказываются такие важные математические результаты, как формула включений и исключений для нахождения количества элементов в объединении произвольного числа конечных множеств; асимптотические оценки функций временной сложности рекурсивных алгоритмов сортировки массивов и умножения больших чисел.

Полезно сформировать у обучающихся понимание того факта, что овладение индукцией как методом научного познания особенно востребовано в естественнонаучной и технической областях при анализе эмпирических данных, результатов экспериментальных исследований, выдвижении гипотез, построении обобщающих выводов.

Предлагаемое последовательно усложняющееся целенаправленное использование метода индукции обеспечивает успешность формирования у обучающихся умений его разнообразного применения и делает возможным включение индукции в арсенал активно используемых исследовательских методов. Важно и то, что применение индукции как одного из основополагающих методов-действий интенсифицирует освоение методов-операций: анализ, аналогия, обобщение, синтез, на которых он базируется.

Противоположным индукции по схеме рассуждения является такой метод-действие как дедукция, заключающийся, в общепринятом смысле, в построении умозаключений от общего к частному, от общих суждений к частным выводам [7]. При использовании метода дедукции наиболее востребованными являются умения выполнять операции анализа и конкретизации.

Математика, в силу ее специфики, предоставляет обширное поле для реализации дедуктивного метода. Фактически использование любой формулы путем замены входящих в нее параметров конкретными значениями служит реализацией дедуктивного умозаключения.

Любой алгоритм обладает характерным свойством массовости, которое выражается в предназначении алгоритма для решения целого класса задач. Применение алгоритма для конкретной задачи также есть проявление дедукции.

Дидактически целесообразным является дедуктивный подход, например, к введению понятия интеграла по произвольной области Ω n -мерного пространства, когда изучаются свойства такого интеграла, геометрическое и физические приложения, а затем выполняется его конкретизация в зависимости от вида области интегрирования. Рассматриваются: двойной интеграл по области D , расположенной в плоскости Oxy ; тройной интеграл по пространственной области T ; поверхностный интеграл по участку поверхности G ; криволинейный интеграл по дуге Γ плоской или пространственной кривой. При этом ранее изученный определенный интеграл функции одного переменного трактуется как частный случай интеграла по области Ω , представляющей собой отрезок $[a, b]$ оси абсцисс.

С позиций формальной логики дедукция определяется как “переход от посылок к заключению, опирающийся на логический закон, в силу чего заключение с необходимостью следует из принятых посылок” [2]. Это обуславливает характерную особенность дедукции, состоящую в том, что, в отличие от индукции, “от истинных посылок она всегда ведет к истинному заключению”. На данный факт необходимо обратить особое внимание обучающихся.

Дедуктивный подход к изложению учебного материала способствует рационализации процесса его изучения, поскольку дает возможность общие свойства целого класса объектов аргументировано проецировать на отдельные подклассы, и вместе с тем стимулирует приобретение обучающимися опыта использования дедукции как одного из исследовательских методов.

Математические дисциплины располагают большими возможностями для изучения основных логических законов и способов их применения при построении умозаключений, доказательстве утверждений, генерировании выводов. Например, широко используются такие законы формальной логики, как:

– закон исключенного третьего: $P \vee \bar{P} = \text{“истина”}$;

– закон противоречия: $P \wedge \bar{P} = \text{“ложь”}$;

– закон контрапозиции: $(P \rightarrow Q) \Leftrightarrow (\bar{Q} \rightarrow \bar{P})$;

– закон силлогизма:

$$((P \rightarrow Q) \wedge (Q \rightarrow R)) \Leftrightarrow (P \rightarrow R);$$

– закон перестановки посылок:

$$(P \rightarrow (Q \rightarrow R)) \Leftrightarrow (Q \rightarrow (P \rightarrow R)) \text{ и др.,}$$

а также правила построения правильных рассуждений:

– правило заключения (modus ponens):
 $(P \wedge (P \rightarrow Q)) \rightarrow Q$;

– правило объединения (разъединения) посылок:
 $(P \rightarrow (Q \rightarrow R)) \Leftrightarrow ((P \wedge Q) \rightarrow R)$;

– правило разбора случаев:
 $((P \vee Q) \rightarrow R) \Leftrightarrow ((P \rightarrow R) \wedge (Q \rightarrow R))$ и др.

Активное формирование у обучающихся навыков корректного использования законов формальной логики как математического аппарата теоретических исследований может быть организовано в процессе рассмотрения конкретных примеров, доказательства утверждений, решения задач.

Так, многочисленные математические утверждения строятся с использованием правила заключения. Например, “Все простые числа, большие двух, являются нечетными ($P \rightarrow Q$). Число 29 – простое и $29 > 2$ (P). Следовательно, число 29 – нечетное (Q).”

В случае неверного оперирования этим правилом и использования схемы рассуждения $(Q \wedge (P \rightarrow Q)) \rightarrow P$ можно прийти к ложному заключению. Например, если в качестве исходных взять следующие посылки: “Если число натуральное, то оно рациональное ($P \rightarrow Q$)” и “Число $3/4$ рациональное (Q)”, то получаемое заключение “Следовательно, число $3/4$ натуральное (P)” будет ложным. В связи с этим особенно важно привить обучающимся убеждение, что математические утверждения строятся не на интуитивной основе, а по строгим логическим законам.

На основе закона контрапозиции строится часто применяемая в математике схема доказательства утверждений методом “от противного”. Так, например, при доказательстве теоремы “Если $M_0(x_0; f(x_0))$ – точка перегиба графика дважды непрерывно дифференцируемой функции $f(x)$, то $f''(x_0) = 0$ ”, высказав предположение, что $f''(x_0) \neq 0$, путем правильных рассуждений приходим к заключению, что данная точка не является точкой перегиба, противоположному исходной посылке. В математике это называют получением противоречия.

Закон разбора случаев лежит в основе доказательств, в ходе которых рассматриваются всевозможные альтернативные условия, и доказательство выполняется для каждого из них. Например, при доказательстве закона сохранения потока в сети рассматриваются четыре возможных типа ребер и показывается, что потоки по ребрам каждого типа отвечают закону сохранения.

Значимое для исследовательской деятельности умение проводить последовательные логические умозаключения эффективно формируется в процессе применения закона силлогизма при решении различных задач и доказательстве теорем. Так, доказательство теоремы, утверждающей, что если функция $u = \varphi(x)$ непрерывна в точке x_0 , а функция $y = f(u)$ непрерывна в соответствующей точке $u_0 = \varphi(x_0)$, то сложная функция $y = f(\varphi(x))$ непрерывна в точке x_0 , можно схематично представить в виде:

$((x \rightarrow x_0) \Rightarrow (u \rightarrow u_0)) \wedge ((u \rightarrow u_0) \Rightarrow (y \rightarrow y_0)) \Rightarrow ((x \rightarrow x_0) \Rightarrow (y \rightarrow y_0))$
наглядно иллюстрирующем логическую основу доказательства.

Высшим проявлением использования дедуктивного метода является аксиоматическое построение научных теорий, при котором в их основу кладутся некоторые исходные положения – аксиомы, а все остальные положения теории – теоремы – строятся из аксиом по строго

определенным в этой теории правилам логического вывода, что и служит их доказательством. Классическими примерами таких дедуктивных теорий являются исчисление высказываний, исчисление предикатов. На строгой системе аксиом базируются геометрия Евклида, теория вероятностей Колмогорова.

Особое значение для формирования исследовательских компетенций в ходе изучения математических дисциплин имеет системная реализация такого метода действия как моделирование, поскольку математическая подготовка в техническом вузе наряду с глубоким изучением абстрактного математического аппарата призвана продемонстрировать его прикладные возможности для моделирования реальных объектов и процессов.

“Моделирование как метод научного познания представляет собой воспроизведение характеристик некоторого объекта на объекте, специально созданном для их изучения... Таким образом, под моделью следует понимать – объект, который имеет сходство в некоторых отношениях с прототипом и служит средством для описания и/или объяснения, и/или прогнозирования поведения прототипа. Потребность в моделировании возникает тогда, когда исследование самого объекта невозможно, затруднительно, дорого, требует слишком длительного времени и т. д.” [9, с. 70].

Суть математического моделирования состоит в замене реального объекта – оригинала – вспомогательным объектом – моделью (функцией, уравнением, графом, конечным автоматом и др.), исследовании свойств модели и переносе полученного знания на исходный объект.

В первые месяцы подготовки в техническом вузе методика обучения математическому моделированию с учетом предметно-познавательной готовности обучающихся предполагает решение практико-ориентированных задач с предоставлением готовой математической модели, выполнение с ней необходимых математических операций и лишь краткое обсуждение специального, прикладного содержания задачи на этапах ее формулировки и анализа результатов решения. Таким образом организуется знакомство обучающихся с перспективами применения изучаемого математического аппарата, его возможностями для моделирования реальных процессов, специальной символикой, принятой в соответствующей предметной области.

В последующем происходит постепенный переход

от применения готовых математических моделей к их построению, исследованию и использованию. Работа с практико-ориентированными задачами приобретает характер законченного цикла действий: анализ условия задачи; выяснение предметной области принадлежности задачи; определение специального предметного аппарата, который планируется использовать для решения задачи; построение математической модели рассматриваемого в задаче объекта или процесса; анализ, уточнение и конкретизация построенной модели, введение более удобной для последующего решения символики; решение собственно математической задачи с отвлечением от ее прикладного содержания; оценка полученного математического результата; вывод на языке предметной области по результатам решения задачи; при необходимости модификация построенной модели, изменение входящих в нее параметров и повторение процесса (цикла) решения.

По такой схеме организуется, например, исследование физических процессов, протекающих в различных по конфигурации электрических цепях с использованием дифференциальных уравнений [6].

Важно то, что реализуемые при использовании предлагаемого алгоритма этапы решения практико-ориентированных задач средствами математического моделирования, реально имеют место при рассмотрении подобных задач в профессиональной деятельности, и это необходимо довести до сведения обучающихся с целью активизации их работы по овладению данным методом научного исследования.

Вооружение обучающихся знанием характерных особенностей исследовательских методов наряду с формированием умений корректного, обоснованного их использования должно стать предметом пристального внимания в деятельности преподавателей технического вуза в связи с актуальностью проблемы приобщения обучающихся к исследовательской деятельности.

Обеспечение рационального сочетания фундаментальной и предметной составляющих математической подготовки в техническом вузе, несомненно, целесообразно в аспекте подготовки компетентного специалиста, способного к самообразованию и, вместе с тем, к применению освоенного математического аппарата для решения профессиональных задач.

Библиографический список

1. Апанасенко А.В., Шульгина Н.П., Боженкова Р.К. Научно-исследовательская работа студентов в современном университете: актуальные вызовы // Известия Юго-Западного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2016. № 2 (19). С. 123–129.
2. Большая Российская энциклопедия: В 30 т. / Председатель Науч. ред. совета Ю.С. Осипов. Отв. ред. С.Л. Кравец. Т. 8. Григорьев – Динамика. М.: Большая Российская энциклопедия, 2007. 767 с.
3. Колмогоров А.Н. Математика – наука и профессия. М.: Наука. Главная редакция физико-математической литературы, 1988. 288 с.
4. Кохановский В.П. Философия и методология науки: Учебник для высших учебных заведений, Ростов-на-Дону : «Феникс», 1999. 576 с.
5. Кудрявцев Л.Д. Современная математика и ее преподавание. М.: Наука. Главная редакция физико-математической литературы, 1980. 144 с.
6. 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. Орел: изд-во ФГБОУ ВПО «Орловский государственный университет». 2014. № 6 (62). С.31–37.

7. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология. М.: СИНТЕГ, 2007. 668 с.

8. Оразцов П.И. Основы профессиональной дидактики. Учебное пособие. Орел : ООО «Горизонт», 2013. 330 с.

9. Образцов П.И. Психолого-педагогическое исследование: методология, методы и методика: Учебное пособие. Орел : ПФ «Картуш», 2007. 248 с.

10. Фридман Л.М. Психолого-педагогические основы обучения математике в школе: Учителю математики о педагогической психологии. М: Просвещение, 1983. 160 с.

References

1. Apanasenok A.V., Shulgina N.P., Bozhenkova R.K. Research work of students in the contemporary university: the topical challenges // Proceedings of the South-West State University. Series: Linguistics and pedagogy. 2016. No. 2 (19). Pp. 123–129.

2. The Great Russian Encyclopedia: 30 vol. / Chairman of the Scientific editorial Council Yu.S. Osipov. Executive editor S.L. Kravets. Vol. 8. Grigoriev - Dynamics. Moscow: The Great Russian Encyclopedia, 2007. 767 p.

3. Kolmogorov A.N. Mathematics is a science and a profession. Moscow: Nauka. Main publishing house of physical and mathematical literature, 1988. 288 p.

4. Kochanovsky V.P. Philosophy and methodology of science: Textbook for higher educational institutions, Rostov-na-Donu : “Phenix”, 1999. 576 p.

5. Kudryavtsev L.D. Modern mathematics and its teaching. Moscow: Nauka. Main publishing house of physical and mathematical literature, 1980. 144 p.

6. Morozova N.N., Proskuryakova L.K. Formation of the professional competencies during mathematics study in a technical higher educational institution and the process monitoring // Scientific notes of Orel State University. Series “Natural, technical and medical sciences”: a scientific journal. Orel : publishing house “Orel State University”. 2014. No. 6 (62). Pp.31–37.

7. Novikov A.M., Novikov D.A. Methodology. M.: SINTEG, 2007. 668 p.

8. Obratsov P.I. Fundamentals of professional didactics. Tutorial. Orel : Ltd “Gorizont”, 2013. 330 p.

9. Obratsov P.I. Psychological and pedagogical research: methodology, methods and methodology: Textbook. Orel : Printing company “Cartouche”, 2007. 248 p.

10. Fridman L.M. Psychological and pedagogical base of teaching math at school: Pedagogical psychology guide for math teachers. Moscow: Prosveschenie, 1983. 160 p.

ОЗЕРОВА А.А.

аспирант кафедры непрерывного образования и новых образовательных технологий, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: kroshkabob@gmail.com

OZEROVA A.A.

Postgraduate Student of the Chair of Pedagogy And psychology, Orel State University
E-mail: kroshkabob@gmail.com

**ПРАВА И ОБЯЗАННОСТИ, НЕОБХОДИМЫЕ ЗНАНИЯ ДЛЯ ПСИХОЛОГА-ПЕДАГОГА, ПОСТРОЕННЫЕ
НА ОСНОВЕ КОНСТИТУЦИОННОГО, АДМИНИСТРАТИВНОГО, ГРАЖДАНСКОГО,
СЕМЕЙНОГО ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА**

**RIGHTS AND DUTIES, NECESSARY KNOWLEDGE FOR THE PSYCHOLOGIST-TEACHER,
BUILT ON THE BASIS OF CONSTITUTIONAL, ADMINISTRATIVE, CIVIL, FAMILY LEGISLATION**

В данной статье рассмотрена та информация, которая необходима каждому психологу или педагогу для осуществления образовательного процесса. Эта информация касается права, его основ, которые нужно знать при работе с детьми и подростками (девиантного поведения в том числе). Рассмотрены нормы конституционного, административного, гражданского и семейного права, затрагивающие педагога во время проведения им образовательного процесса.

Ключевые слова: педагогика, образовательный процесс, правовая компетентность, конституционное право, административное право, гражданское право, семейное право, обучающиеся.

This article considers the information that is necessary for every psychologist or teacher for the implementation of the educational process. This information concerns the law, its foundations, which you need to know when working with children and adolescents (deviant behavior including). The norms of constitutional, administrative, civil and family law that affect the teacher during the educational process are considered.

Keywords: pedagogy, educational process, legal competence, constitutional law, administrative law, civil law, family law, students.

Современное общество выдвигает ряд определенных требований к педагогу. В связи с этим возникает потребность абсолютно каждого педагога в должном знании этих требований и умением ориентироваться в способах их соблюдения и выполнения. Довольно часто возникают вопросы о том какими правами обладает обучающийся и какие обязанности должен выполнять педагог. Ответы на поставленные вопросы известны на протяжении большого периода времени. Но вот какие обязанности должен выполнять обучающийся и какими правами обладает педагог? На эти вопросы тяжело дать логически поставленные ответы, так как в данную область ранее подробно никто не углублялся. Даже если затрагивать тему ребенок-родитель, здесь также в основном рассматриваются права ребенка. Любой ребенок подробно знает свои права, может с легкостью сказать об этом родителю и учителю в школе, и с донесением информации переходить черту. Теперь образовательный процесс и домашнее воспитание стали сложнее. Почему? Потому что про обязанности детей им никто не сообщает, что педагог помимо своих обязанностей также обладает правами. И сейчас мы проведем научную работу по составлению образовательной программы, где подробно распишем права и обязанности педагога, основываясь на конституционном праве, ад-

министративном и гражданском. Для того что бы, после реализации данной программы будущие педагоги были развиты, касаясь правовой компетенции. И начнем мы наше исследование с конституционного права. Так как оно является основой Российского законодательства относительно прав человека. Мы будем производить разбор правовых норм, актуальных для педагогов, по порядку расположения статей в кодексах и законах. Это будет производиться для более логичного и понятного изъяснения нашей сложившейся проблемы [1].

Конституционное право

Для начала мы рассмотрим общее понятие конституционного права в целом, но со стороны касаясь педагогики. Данная отрасль является ведущей среди остальных правовых отраслей, так как его источником является конституция, в которой в свою очередь заложены основы правового регулирования, базовые нормы всех правовых отраслей и так же имеет высшую юридическую силу. И соответственно каждый педагог должен знать правовые основы, необходимые ему для правильной, в данном случае законной работы [2].

Предметом конституционного права для педагога будут отношения, возникающие между ним самим и обучающимся, основы правового положения педагога,

его права, отношения между педагогом и образовательным учреждением, родителями (опекунами, законными представителями) [5].

Методами конституционного права являются способы выражения тех или иных норм, принятых к выполнению. Первый метод – обязательство, в данной форме записан ряд норм в конституции. Например, ст. 38 п.2 гласит – «Забота о детях, их воспитание – равное право и обязанность родителей». Следующий метод – дозволения, который применяется к регулированию статуса граждан. Пример ст.43 п. 3 – «Каждый вправе на конкурсной основе бесплатно получить высшее образование в государственном образовательном учреждении и на предприятии». Еще один метод, применяемый в конституционном праве – метод запрещения, «Никто не обязан свидетельствовать против себя самого...», гласит часть ст. 51 п. 1.

К субъектам конституционного права со стороны педагогики мы можем отнести непосредственно самих педагогов, обучающихся, их законных представителей (родители, опекуны), образовательные учреждения.

Конституционно-правовые отношения в педагогике – это общественные отношения, которые уже урегулированы нормами конституционного права или которые могут возникнуть на их основе между субъектами. Например, возможно развитие конституционно-правовых отношений как «учитель-ученик», «обучающийся-образовательное учреждение», «учитель-законный представитель ученика» и т.д. [5].

Права и свободы любого человека являются высшей ценностью. Из этого следует, что права и свободы педагогов и обучающихся соответствуют данному статусу. Признание, соблюдение и защита прав и свобод педагогов и обучающихся – обязанность государства. (ст.2 КРФ). Каждый субъект конституционно-правовых педагогических отношений обладает всеми правами и свободами и несет равные обязанности, предусмотренные Конституцией РФ. (ст. 6, п. 2 КРФ).

Политика нашего государства направлена на создание условий, которые обеспечат достойную жизнь и свободное развитие человека. (ст. 7, п.1 КРФ). К этим условиям относится и получение образования, которое государство обязано предоставить каждому гражданину РФ. Труд и здоровье педагогов охраняется государством, устанавливается минимальный размер оплаты труда (его сумма периодически меняется, в зависимости от финансового состояния в стране) и государственные пенсии. (ст.7, п.2 КРФ).

В статье 14 КРФ указано, что ни какая религия не является обязательной или государственной на территории РФ. Также, что все религиозные объединения совершенно равны перед законом и отделены от государства. Поэтому такой предмет в школе как «религиоведение» может быть поставлен для обучения и общего развития учеников в школе, либо в вузе, но введение как обязательного предмета изучение определенной религии (религиозных убеждений) можно считать неуместным, и рассматривать его постановку в образовательную про-

грамму как пропаганду. В частности, это касается школ и учебных заведений, дающих среднее образование, т.к. на разум только развивающимися гражданам проще воздействовать, и то, что изначально предполагалось с целью общего развития может восприняться как должное и примется за основу [5].

Статья 21 КРФ гласит, что никто не должен подвергаться унижающему человеческое достоинство обращению или наказанию. Но на сегодняшний день некоторые педагоги нарушают данный закон, применяя весьма своеобразные методы наказания учеников, чаще всего в школах, в силу того, что неопытны, не обладают необходимыми знаниями, и по причине своей непрофессиональной компетентности не могут справиться с детьми и подростками, которым требуются определенные методы и подходы к воспитанию. Что касается небольших конфликтов учителей и учеников, например, весьма популярна ситуация, если ученик во время урока нарушает дисциплину и пользуется мобильным устройством, то педагогу следует подходящими методами заинтересовать обучающегося, объяснить и т.д. но отбирать мобильное устройство или что-либо у ученика (ему принадлежащее), поскольку ни педагог, никто, в принципе, не имеет на это права, что также не соблюдается.

Каждый педагог имеет право на труд в условиях, которые отвечают требованиям безопасности и гигиены. Никто не имеет права принуждать к труду, труд свободен. Заработная плата не должна быть ниже МРОТ. Каждый педагог имеет право на отдых, право на определенную продолжительность рабочего времени (установленную федеральным законом), выходные и праздничные дни, оплачиваемый ежегодный отпуск. (ст.37 КРФ).

Некоторые родители, опекуны, законные представители убеждены что школа должна воспитать их ребенка, полностью подготовить к «взрослой» жизни и сделать полноценного гражданина. Поэтому конфликты на эту тему между педагогами и родителями весьма часты. Даже при отправке ребенка в детские оздоровительные лагеря родители требуют «что бы их ребенка воспитали, потому что вы педагог и вы должны». Но на самом деле это полное право и обязанность родителей. (ст.38, п.2 КРФ).

Образованию в конституции также посвящена статья, которая стала основоположником всего законодательства касаясь образования. В ней указано, что каждый имеет право на образование, также гарантируется общедоступность дошкольного, основного общего, которое является обязательным, его получение детьми обеспечивают родители (опекуны, законные представители), среднего профессионального образования и высшего образования. Все виды образования получаются бесплатно, за исключением высшего, оно доступно бесплатно на конкурсной основе. (ст.43 КРФ). [5]

Административное право

Знать основные нормы административного права любому психологу-педагогу необходимо для того что бы в случае донести до ребенка или подрост-

ка ситуации, в которых он несет ответственность. Несовершеннолетние совершают нарушение норм законов, по незнанию своей ответственности прежде всего. Что мы и постараемся исправить в данном исследовании.

Сама система административного права регулирует общественные отношения в сфере управленческой деятельности государственных органов и должностных лиц по исполнению публичных функций государства в процессе осуществления исполнительной власти органами государства [4].

Нормы административного права необходимо знать, например, социальному педагогу. Для того что бы поддерживать и помогать многодетным семьям в области права. К этому относится изучение льгот, для данной категории граждан, т.е. бесплатный проезд в общественном транспорте, бесплатное школьное питание, обеспечение школьной и спортивной формой на весь период обучения, прием детей в дошкольное учреждение, предоставление одного дня в месяц для бесплатного посещения музеев, парков культуры и отдыха, выставок, разумеется весь перечисленный спектр льгот предусматривается для несовершеннолетних обучающихся, для детей и подростков. Также возможно оказание содействия учащемуся в получении пенсии по случаю потери кормильца (оказание помощи в сборе документов) [4].

Административное право основывается в частности на конституции, но если конституция является правовым основоположником, то административное право глубже уходит в данное понятие. Не существует кодекса административного права, поскольку эта отрасль весьма обширна, то в законодательстве была разделена на кодекс об административных правонарушениях и кодекс административного судопроизводства. Само по себе, административное право касается педагога и ученика с равной силой, в том числе все субъекты образовательных отношений воспринимаются как граждане РФ.

Защита личности, охрана прав и свобод, охрана здоровья, санитарно-эпидемиологического благополучия населения, предупреждение административных правонарушений являются прямыми задачами законодательства об административных правонарушениях. (ст.1.2 КРФоАП).

При совершении административного правонарушения, т.е. противоправного виновного действия (бездействия) физического или юридического лица, совершивший его подвергается административной ответственности, если на момент совершения достиг возраста шестнадцати лет. Под эту категорию подходят обучающиеся школ и средних специальных заведений. Но если лицо еще не достигло совершеннолетия, то с учетом конкретных обстоятельств дела, лицо может быть освобождено от административной ответственности с применением к нему меры воздействия, которая предусмотрена федеральным законодательством о защите прав несовершеннолетних. (ст. 2.3 КРФоАП).

За совершение административного правонарушения и привлечению к административной ответственности,

лицо подвергается административному наказанию. К видам административного наказания относятся – предупреждение, административный штраф, конфискация предмета или орудия совершения административного правонарушения, лишение специального права, которое ранее было предоставлено, дисквалификация, административное приостановление деятельности, обязательные работы, административный запрет на посещение мест проведения официальных спортивных соревнований в дни их проведения. (ст. 3.2 КРФоАП).

Если затрагивать тему религиозных убеждений, то мы имеем возможность заметить, что многие нарушают законодательство РФ. В частности, родители, которые навязывают своим детям ту или иную религию, считая, что их дети обязаны быть такого же вероисповедания, как и они сами. И права выбора этим детям, рожденных в религиозных семьях никто не дает. Родители и законные представители отдают детей в религиозные школы, предварительно не объясняя и не рассказывая о других направлениях, о том, что можно выбрать себе вероисповедание или не принадлежать к нему вообще. Что является административным правонарушением и влечет наложение административного штрафа (ст. 5.26 КРФоАП).

Нарушение норм трудового законодательства наказываются предупреждением или выплатой административного штрафа. Ведь между учителем и директором школы возникают отношения работник-работодатель. При повторном нарушении размер штрафа возрастает. Например, если с работником ненадлежащим образом заключили, оформили трудовой договор, либо уклонились от заключения, то на работодателя накладывается штраф в размере от десяти до двадцати тысяч рублей. Такого же размера налагается штраф, при невыплате или неполной выплате заработной платы в установленный срок. При повторном аналогичном правонарушении штраф уже составляет от двадцати до тридцати тысяч рублей либо дисквалификации от одного года до трех лет. (ст. 5.27 КРФоАП).

Никто не имеет права незаконно нарушать или ограничивать кого-либо в праве получения общедоступного и бесплатного образования, отказывать в приеме, отчислять, исключать из образовательной организации. Размер штрафа при совершении такого правонарушения составляет от тридцати до пятидесяти тысяч рублей. Нарушение или ограничение прав и свобод обучающихся образовательных организаций влечет наложение штрафа в размере от десяти до тридцати тысяч рублей. При повторном аналогичном правонарушении производится уже дисквалификация на срок от одного года до двух лет [7].

Родители или законные представители обязаны содержать, воспитывать, обучать, защищать права и интересы своих несовершеннолетних детей. Родители не имеют права лишать детей общения с близкими родственниками, например, при разводе, что в настоящий момент весьма частая ситуация, один из родителей запрещает второму видеться с ребенком, что влечет нало-

жение штрафа в размере от двух до трех тысяч рублей (ст. 5.35 КРФоАП). Педагогу в данной ситуации следует знать о семейных трудностях обучающегося, необходимо предупредить родителей, что бы они в свою очередь информировали о своих положениях и семейных проблемах, во избежание таких ситуаций, которые после могут привести к серьезным конфликтам.

Причинение вреда, в частности побоев и иных насильственных действий, причиняющих физическую боль, но не повлекшего каких-либо последствий, приводят к штрафу в размере от пяти до тридцати тысяч рублей, либо административный арест, либо обязательные работы.

Если нарушаются условия отдыха, оздоровления, воспитания, обучения, в частности санитарно-эпидемиологические требования к аудиовизуальным средствам обучения, к учебной мебели, учебникам и т.д. то в данном случае штраф составляет от трех до семи тысяч рублей для должностных лиц и от тридцати до семидесяти тысяч для юридических (ст. 6.7 КРФоАП).

Запрещается воздействие на детей информации, которая причинит вред их здоровью и развитию, размеры штрафа варьируется от двух до пятидесяти тысяч рублей, в зависимости опять же, юридическое или должностное лицо совершило правонарушение и сущность самого нарушения (ст. 6.17 КРФоАП).

Если юридическое лицо занимается торговлей или эксплуатацией детей, либо как-то участвует, оказывает поддержку в данном правонарушении то штраф уже составляет от миллиона до пяти миллионов, или административное приостановление деятельности. (ст. 6.19 КРФоАП). Также штраф такого размера налагается на юридическое лицо, если оно занимается изготовлением материалов с порнографическими изображениями несовершеннолетних и их оборотом. (ст. 6. 20 КРФоАП).

Штраф в размере от четырех до ста тысяч рублей налагается за пропаганду нетрадиционных сексуальных отношений среди несовершеннолетних. Это касается в распространении информации о равноценности традиционных и нетрадиционных отношений, навязывание информации, которая может вызвать интерес к нетрадиционным отношениям. (ст. 6.21 КРФоАП). То же самое касается пропаганды курения. Разумеется, штраф за подобное правонарушение составляет меньший размер, от одной до трех тысяч рублей (ст. 6.23 КРФоАП).

Если несовершеннолетние в возрасте до шестнадцати лет находятся в состоянии алкогольного, психотропного или наркотического опьянения, то на законных представителей накладывается штраф в размере от одной тысячи пятисот до двух тысяч рублей (ст.20.22 КРФоАП). За все правовые нарушения несовершеннолетним или относительно несовершеннолетнего до достижения им восемнадцати лет несут ответственность его законные представители. Также они представляют защиту прав и интересов несовершеннолетнего (ст.25.3 КРФоАП).

Делами несовершеннолетних и защитой их прав занимаются районные (городские), районные в городах комиссии.

Гражданское право

Поскольку правоспособность гражданина возникает в момент его рождения и прекращается его смертью, то несовершеннолетние также обладают ей. Полной дееспособностью гражданин начинает обладать по достижению совершеннолетия. Либо после вступления в брак по согласию законных представителей. благодаря дееспособности гражданин может осуществлять и приобретать свои гражданские права.

Дееспособность несовершеннолетних в возрасте от четырнадцати до восемнадцати имеет свою собственную категорию. Она включает в себя то что несовершеннолетний достигший четырнадцатилетнего возраста имеет право сам распоряжаться своим заработком, стипендией, доходом. Осуществлять право авторства произведений науки, литературы, искусства. Несовершеннолетний, достигший шестнадцатилетнего возраста может быть объявлен полностью дееспособным, если он работает по трудовому договору, по контракту, занимается предпринимательской деятельностью, этот процесс производится по решению органа опеки и попечительства – с согласия обоих родителей, усыновителей либо по решению суда (ст. 26, 27 ГКРФ).

Следующая категория дееспособности – это дееспособность малолетних детей. Под эту категорию подходят дети от шести до четырнадцати лет. За них совершать сделки могут только их родители, опекуны, законные представители. За исключением мелких бытовых сделок, сделки, направленные на безвозмездное получение выгоды, сделки по распоряжению средствами, которые предоставляет им законный представитель. (ст.28 ГКРФ) [3].

Опека и попечительство устанавливается над несовершеннолетними для защиты их прав и законных интересов, а также в целях их воспитания. Соответственно, если у обучающегося нет родителей, то в отношении с педагогом, касаясь каких-либо вопросов с обучающимся уже вступают опекуны и попечители. (ст. 31 ГКРФ). Опекуны от попечителей отличаются тем, что опекуны устанавливаются над малолетними гражданами, то есть опекуны совершают за них все необходимые сделки, они являются полными подопечными над детьми. А попечители устанавливаются уже над детьми, достигшими четырнадцати лет. В этом возрасте дети уже вправе самостоятельно нести ответственность за свои совершенные действия, они уже подлежат ответственности, и в там, где у них имеются ограничения, уже вступают попечители. (ст. 32, 33 ГКРФ).

Семейное право

В процессе обучения или работы у педагога-педагога могут возникнуть некоторые трудности при донесении какой-либо информации до ребенка или подростка. И появление этих обстоятельств может не зависеть от уровня подготовки самого педагога, его профессионализма и методов воздействия. Причина может скрываться в психологическом состоянии самого обучающегося, в тревожащих его проблемах и си-

туациях. Семейные проблемы это один из наиболее частых всплывающих вопросов у детей и подростков. Ведь дети, по своей неосведомленности, легче подвергаются непониманию. Их права могут неоднократно нарушаться в семье, что влечет за собой определенные последствия, которые будут сказываться на их психологическом состоянии и соответственно обучаемости. Хорошему педагогу необходимо будет найти способ воздействия на обучающегося с той или иной проблемой, помочь разобраться в его проблеме, найти пути и способы ее решения и по возможности оказать помощь. Для этого педагогу необходимо знать права ребенка в семье, его обязанности, положение.

Начнем с самого основного и актуального, что ребенок, родившийся у родителей, не состоявших в браке, обладает такими же правами к родителям и родственникам, как ребенок роившийся у родителей, состоявших в браке (ст.53 СКРФ). И незнание этого влечет за собой то, что некоторые дети растут без внимания со стороны близких родственников (бабушек, дедушек), поскольку родитель по тем или иным обстоятельствам оставшись вдвоем с ребенком считает, что общение с родственниками по второй линии больше недозволенно [6].

Каждый ребенок имеет право на заботу в семье, на общение с родителями и родственниками не зависимо от того находятся ли родители в браке или нет (ст.55 СКРФ). Ни один из родителей не в праве запрещать ребенку общаться со вторым родителем, за исключением случаев, установленных законом [9].

До достижения четырнадцати лет ребенок может самостоятельно обращаться в орган опеки и попечительства, если в семье нарушаются его права и законные интересы, если родители злоупотребляют своими правами, не выполняют свои обязанности или выполняют не должным образом. А после достижения четырнадцати лет, ребенок уже в праве обращаться в суд (ст.56 СКРФ).

Ребенок в праве выражать свое мнение, в вопросах, которые касаются именно его, после достижения десяти

лет мнение ребенка должно учитываться, если конечно, но не противоречит его интересам (ст.57 СКРФ).

Родители обязаны заботиться о своих детях, о их нравственном, физическом, психическом, духовном развитии (ст.63 СКРФ). Родители должны защищать права и интересы своих детей. При возникновении противоречий между интересами родителей и детей, во время защиты родителями прав своих детей, орган опеки и попечительства назначает представителя для этой цели (ст.64 СКРФ).

Обеспечение интересов детей выступает основным правом для родителей. Они обязаны воспитывать своих детей, и эти способы воспитания не должны быть жестокими, унижительными, оскорбляющими, грубыми, эксплуатирующими и т.д. (ст.65 СКРФ).

Также, как и родители обязаны содержать своих несовершеннолетних детей, после достижения совершеннолетия дети обязаны содержать своих нетрудоспособных, нуждающихся в помощи родителей (ст.87,88 СКРФ). И эту информацию, к сожалению, многие дети не знают, а она помогла бы утихомирить некоторые поступки. Многие дети уверены, что родители им будто обязаны, должны их содержать, обеспечивать любые прихоти и желания. Хотя на деле, родители должны предоставить только необходимое, о удовлетворении крупных потребностей речи нет (если это не касается здоровья, хронических заболеваний) [8].

Если ребенок остается без попечения родителей, то защита его прав и интересов возлагается на органы опеки и попечительства (ст. 121 СКРФ).

Педагог, как должностное лицо образовательной организации, при обнаружении каких-либо фактах о детях, оставшихся без попечения родителей, обязан сообщить об этом в орган опеки и попечительства, по месту фактического нахождения детей. Если выполнения не происходит, то лица образовательной организации привлекаются к установленной законом, ответственности (ст. 122 СКРФ).

Библиографический список

1. Аникина А.С., П.Г. Постников, Правовая компетентность как планируемый результат профессиональной подготовки педагога / Педагогическое образование и наука, № 2, 2012, С. 24-28.
2. Венгеров А.Б. Теория государства и права. 3-е изд. М.: Юриспруденция, 2000. 528 с.
3. Гражданский кодекс Российской Федерации (ГК РФ) 30 ноября 1994 года N 51-ФЗ
4. Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях от 30.12.2001 N 195-ФЗ (ред. от 17.04.2017, с изм. от 23.05.2017) (с изм. и доп., вступ. в силу с 18.05.2017)
5. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993) (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 N 6-ФКЗ, от 30.12.2008 N 7-ФКЗ, от 05.02.2014 N 2-ФКЗ, от 21.07.2014 N 11-ФКЗ)
6. Семейный кодекс Российской Федерации от 29.12.1995 N 223-ФЗ (ред. от 01.05.2017)
7. Хасия Т.В. Правовая компетентность в профессиональной деятельности преподавателя высшей школы // Педагогика: традиции и инновации: материалы междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). Т. II. Челябинск: Два комсомольца, 2011. С. 94-96.
8. Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М. Семейный диагноз и семейная психотерапия. СПб.: Речь, 2006. 260 с.
9. Яковлева Н.М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач : дис... д-ра пед. наук. Челябинск, 1992. 403 с.

References

1. *Anikina A.S., P.G. Postnikov*, Legal competence as a planned result of teacher's professional training / Pedagogical Education and Science, № 2, 2012, P. 24-28.
 2. *Vengerov A.B.* Theory of State and Law / A.B. Wenger. - 3rd ed. Moscow: Jurisprudence, 2000. 528 p.
 3. Civil Code of the Russian Federation (Civil Code) on November 30, 1994 N 51-FZ
 4. The Code of the Russian Federation on Administrative Violations of December 30, 2001 N 195-FZ (as amended on April 17, 2017, as amended on May 23, 2017) (with amendment and additional entry, effective as of May 18, 2017)
 5. The Constitution of the Russian Federation (adopted by popular vote on 12.12.1993) (taking into account the amendments introduced by the Laws of the Russian Federation on Amendments to the Constitution of the Russian Federation of December 30, 2008 N 6-FKZ, dated 30.12.2008 N 7-FKZ, dated 05.02.2014 N 2 -FKZ, from 11/21/2014 N 11-FKZ)
 6. The Family Code of the Russian Federation of 29.12.1995 N 223-FZ (as of 01.05.2017)
 7. *Khasiya TV* Legal Competence in the Professional Activity of a Higher School Teacher [Text] // Pedagogy: Traditions and Innovations: Materials of Intern. Sci. Conf. (G. Chelyabinsk, October 2011). II. Chelyabinsk: Two Komsomol members, 2011. P. 94-96.
 8. *Eidemiller E.G., Dobryakov I.V., Nikolskaya I.M.* Family diagnosis and family psychotherapy. - St. Petersburg: Speech, 2006. 260 with.
 9. *Yakovleva N.M.* Dis ... Dr. ped. Sciences. Chelyabinsk, 1992. 403 p.
-

УДК 811. 161.1'37 (072.8)

UDC 811. 161.1'37 (072.8)

ПУЗАНКОВА Е.Н.

доктор педагогических наук, профессор, директор
департамента научно-методической и издатель-
ской деятельности Орловский государственный
университет имени И.С. Тургенева
E-mail: elena.puzankova2015@yandex.ru

ПАШКОВ Е.С.

старший преподаватель кафедры русского языка
как иностранного и межкультурной коммуникации
Орловский государственный университет имени
И.С. Тургенева
E-mail: Pashkov.ev@yandex.ru

PUZANKOVA E.N.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Director of
the Department of scientific-methodical and publishing
activities, Orel State University
E-mail: elena.puzankova2015@yandex.ru

PASHKOV E.S.

Senior Lecturer of the Department of Russian as a Foreign
Language and Intercultural Communication, Orel State
University
E-mail: E-mail: Pashkov.ev@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ СПОСОБНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛЕКСИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА

THE FORMATION OF THE LANGUAGE ABILITY WHILE STUDYING THE RUSSIAN VOCABULARY

В данной статье предлагается система диагностирующих и одновременно развивающих языковую и речевую составляющие языковой способности заданий, которые могут быть использованы при изучении лексики русского языка.

Ключевые слова: языковая способность, «чувство языка», лексика русского языка, образный строй языка (речи), эмоциональная сторона речи обучающихся.

In this article, we propose the system for diagnosing and at the same time developing the language and speech components of language ability while studying the vocabulary of the Russian language.

Keywords: language ability, “sense for language”, vocabulary of the Russian language, figural structure of language (speech), emotionality of pupils’ speech.

Языковая способность личности имеет многокомпонентную структуру, вбирающую в себя интеллектуальный (общий) и специальный компонент (состоящий из речевой и языковой части), ядром которой является «чувство языка», языковая интуиция [см. подробнее: 1; 2, 292; 3, 40; 6; 9, 37-41].

Сложность психофизиологической природы языковой способности [6; 10, 182] и несовершенство методики преподавания родного языка приводят к неостребованности при обучении в школе многих элементов лингвистической способности, и прежде всего способности к языковому творчеству, лингвистической догадке, восприимчивости к семантике языка на всех языковых уровнях: фонетическом, лексическом, грамматическом.

В результате процесс языкового обучения формализуется, многие школьники заучивают языковые понятия, определения и правила механически, не понимая сущности названных языковых явлений, не могут построить связное монологическое высказывание на языковую тему, не владеют тропами, фигурами речи, интонационными средствами выразительности, восприимчивостью к комическому в языке, не чувствуют нравственной силы слова, обнаруживают низкий уровень образного и теоретического (абстрактного, логического) мышления: логико-грамматических операций анализа и синтеза,

обобщения и абстрагирования, сравнения, дифференциации, классификации.

Мы полагаем, что для развития языковой способности учащихся необходимо работать над формированием ее важнейших компонентов (интеллектуальных, языковых, речевых), т.е. 1) рассматривать семантический аспект языковых единиц и явлений на всех языковых уровнях: фонемном, морфемном, лексическом и категориальном, 2) формировать языковую интуицию учащихся, 3) обеспечивать владение учащимися тропами, фигурами речи, 4) совершенствовать эмоциональную сторону языка (речи) индивида.

Проблема развития языковой способности учащихся не ограничивается рамками какой-либо отдельной темы, а решается нами на материале различных разделов школьного курса русского языка (фонетики, лексики, словообразования, грамматики – большей частью морфологии).

В данной статье мы приведем примеры развивающих заданий, которые можно использовать при изучении лексики русского языка.

Предлагаемая нами система развивающих упражнений отражает работу при изучении лексики по развитию важнейших компонентов языковой способности, являющихся качественными показателями языкового

развития детей:

1. Логико-языковые

- тесты (к лингвистическим текстам, на словесные аналогии и т. д.);
- упражнения на выделение существенных признаков понятий, категорий, явлений;
- упражнения на опознавание данного языкового явления в тексте;
- упражнения на сравнение и дифференциацию сходных языковых явлений;
- упражнения на языковой анализ;
- упражнения по обобщению, абстрагированию и классификации языковых явлений.

2. Творческие упражнения

- а) по развитию языковой догадки, «чувства языка»:
 - проблемные вопросы;
 - упражнения на звукотворчество, словотворчество;
 - упражнения по грамматическому и словообразовательному анализу окказиональных слов;
- б) по развитию логического мышления:
 - заполнение пропущенных в тексте слов;
 - изложение лингвистического текста;
 - построение рассуждения на лингвистическую тему;
- в) по развитию образного мышления:
 - упражнения по сопоставлению словесных, музыкальных и живописных образов;
 - упражнения по определению цветового эквивалента того или иного языкового явления;
 - упражнения по определению графического эквивалента того или иного языкового явления;
 - упражнения на символическое изображение языковых явлений, понятий;
 - упражнения на языковой анализ образности художественных прозаических и поэтических текстов;
 - сочинения на лингвистические и свободные темы, требующие использования в построенном тексте тропов, фигур речи (в том числе и тексты различных фольклорных жанров: мифы, сказки, загадки);
- г) по развитию эмоционального строя речи:
 - упражнения по развитию интонационной выразительности устной речи (составление партитуры текста, чтение одного и того же текста с различной интонационной окраской, ритмизация и рифмизация фразы и др.);
 - упражнения на анализ языковых средств, создающих определенную эмоциональную окрашенность текста;
 - упражнения на использование в речи различных эмоционально-окрашенных лексических, словообразовательных и грамматических средств языка;
 - написание прозаических и поэтических сочинений, передающих настроения, чувства детей.

Рассмотрим примеры при изучении лексики русского языка

ЛОГИКО-ЯЗЫКОВЫЕ ЗАДАНИЯ

На анализ и сравнение:

- А. Попробуйте установить два типа отношений,

возможные среди данных слов (синонимические и антонимические). Докажите правильность вашего мнения.

1. Доброта, жестокость, бессердечность, мягкость.
2. Смелый, трусливый, отважный, осторожный.
3. Мчаться, нестись, брести, лететь, плестись, ползти.

Б. Объясните значения данных слов, подобрав к ним антонимы, синонимы: мужество, благородство; низкий, мягкий; бежать, поддерживать.

ТВОРЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ

ПО РАЗВИТИЮ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

На редактирование текста. Вставьте в деформированный текст необходимые по смыслу слова:

ГОЛУБЬ

Голубь с ... (незапамятных) времен служит ... (эмблемою) чистоты, кротости и любви — и не напрасно: все эти три ... (качества) принадлежат ему по преимуществу.

Любовь голубя к голубке и общая их нежность к детям признаны всем народом русским и засвидетельствованы его песнями и поговорками: авторитет убедительный и неопровержимый.

Слова ласки и сожаления, голубчик и ... (голубушка), постоянно слышны в речах простого народа.

Хотят ли сказать, как ладно живет муж с женой, как согласны брат с сестрой, как дружны между собой приятели и приятельницы, и непременно скажут: «Они живут, как ... с ... (голубь с голубкой), не наглядятся друг на друга».

Желая выразить чье-нибудь простодушие или доброту, говорят: «У него ... (голубиная) душа».

Сострадавая чужой беде, всякая крестьянка скажет: «Ох, моя ... (голубушка), натерпелась она горя».

Самая наружность голубя выражает его ... (качества): как он всегда чист и опрятен, как соразмерны все части его... (тела)! Какая круглота, мягкость в очертаниях его ... (фигуры)! Во всех... (движениях) нет ничего порывистого, резкого: все так кротко, спокойно, грандиозно. Народ глубоко чувствует... (нравственные) качества голубей и питает к ним особенную ... (любовь).

Русских голубей, без сомнения, переродившихся из диких, многие домохозяева кормят... (хлебными) зернами, ставят им полки для гнезд, и всякий хозяин считает... (благоприятным) знаком, если голуби хорошо ведутся у него на дворе.

Крестьяне никогда не... (едят) голубей и во многих деревнях не позволяют их ... (стрелять).

(С. Аксаков)

- Какие русские пословицы, поговорки, связанные с нравственными качествами голубей, встретились в тексте?

ТВОРЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ

ПО РАЗВИТИЮ «ЧУВСТВА ЯЗЫКА»

На анализ:

А. Дайте шутовское толкование следующим словам:

Посудница (женщина, часто обращающаяся в суд), копилка (скупой и жадный человек), пилка (сварливая жена), обивка (драка), ранец (раненый человек), супница (повариха), чернильница (клеветница), ключица (сумка)

для ключей), морозилка (жена деда Мороза). (В скобках приведены возможные ответы детей). Подберите свои примеры подобных слов.

Б. Найдите лексические ошибки. Исправьте их.

1. Он поднимался по эскаватору.
2. Мокрый дождь снова застучал в окно.
3. На берегу реки в прибрежных зарослях мы нашли утиное гнездо.
4. Уходя, не толпись у дверей.
5. Его одежда была вся порвана.

ТВОРЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ

ПО РАЗВИТИЮ ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ

– На синонимическую замену образных и безобразных слов. выражений метафоричной лексикой. Замените подчеркнутые слова синонимами, не менее ярко, образно характеризующими предмет, признак, действие.

... Закат тяжело пылает на кронах деревьев, золотит их старинной позолотой... Бесшумно летают и как будто заглядывают в лицо летучие мыши...

А вечером блеснет, наконец, озеро, как черное, косо поставленное зеркало. Ночь уже стоит над ним и смотрит в его темную воду — ночь, полная звезд. На западе еще тлеет заря, в зарослях волчьих ягод кричит выпь, и на мшарах бормочут и возятся журавли, обеспокоенные дымом костра....

В необыкновенной, никогда не слыханной тишине зарождается рассвет... Это лучшее время суток. Еще все спит. Спит волна, спят кувшинки, спят, уткнувшись носами в коряги; рыбы, спят птицы, и только совы летают около костра медленно и бесшумно, как комья белого пуха.

Котелок сердится и бормочет на огне. Мы почему-то говорим шепотом — боимся спугнуть рассвет.

(К. Г. Паустовский «Мещерская сторона»)

– На объяснение значений (анализ) фразеологизмов. Как вы понимаете выражения:

- заморить червячка,
- душа уходит в пятки,
- брать быка за рога,
- волосы становятся дыбом,
- ни богу свечка ни черту кочерга,
- проливать свет,
- бросать на ветер,
- семь верст до небес (и все лесом),
- вешать нос,
- где раки зимуют,
- бабушка на двое сказала.

– На анализ средств художественной выразительности текста. Найдите в тексте средства художественной выразительности, определите их роль в создании образности.

... Знаете ли вы, например, какое наслаждение выехать весной до зари? Вы выхолите на крыльцо... На темно-сером небе кое-где мигают звезды; влажный ветерок изредка набегает легкой волной; слышится сдержанный, неясный шепот ночи; деревья слабо шумят, облитые тенью...

Светлеет воздух, видней дорога, яснее небо, белеют тучки, зеленеют поля. В избах красным огнем горят лучины, за воротами слышны заспанные голоса. А между тем заря разгорается; вот уже золотые полосы протянулись по небу, в оврагах клубятся пары; жаворонки звонко поют, предрассветный ветер подул — и тихо всплывает багровое солнце. Свет так и хлынет, потоком, сердце в вас встрепенется, как птица. Свежо, весело, любо!

(И.С. Тургенев «Лес и степь»)

ТВОРЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ ПО РАЗВИТИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ

– На анализ языковых средств создания комического эффекта. Сочинение-миниатюра.

Прочитайте стихотворение. Найдите слова, употребленные в переносном значении. Объясните их роль в создании комического эффекта.

А. ВЕСНА

В каждом человеке	Ну, а если ты запел
Прячется весна.	На бульваре в стужу,
Если ты печален,	Значит, что весна в тебе
Значит, спит она.	Вылезла наружу.

(Р. Сеф)

Б. КИСЛЫЕ СТИХИ

Встало солнце кислое,
Смотрит – небо скисло,
В кислом небе кислое
Облако повисло...

И спешат несчастные
Кислые прохожие,
И едят ужасно
Кислое мороженое...

Даже сахар кислый!
Скисло все варенье!
Потому что кислое
Было настроение.
(Э. Мошковская)

Попробуйте написать свою шуточную миниатюру о настроении человека, о явлении природы как о живых существах, используя в своем тексте слова в переносном значении.

– Сочинение настроения. Напишите сочинения, передающие ваши чувства, настроения, например: «Как я ... (удивился, огорчился, обрадовался ...)».

Завершая обзор развивающих упражнений, которые можно использовать для диагностирования или тренировки различных компонентов языковой способности учащихся, следует подчеркнуть, что важнейшим показателем языкового развития ребенка мы считаем его способность к языковому творчеству, предполагающую работу интуиции, образного мышления, эмоциональной стороны психики ребенка.

Развитие творческого компонента языковой способности учащихся можно обеспечить, если усилить при

обучении родному языку семантический аспект изучаемых языковых явлений: 1) рассматривать значения языковых единиц и их функционирование в речи на всех языковых уровнях; 2) изучать взаимосвязи лексических и грамматических значений; 3) исследовать взаимодействие словесных (языковых) и музыкальных, живописных образов, цветовых эквивалентов, графических символов языковых явлений, понятий; 4) обогащать речь учащихся тропами, фигурами речи, языковыми средствами выражения экспрессии; 5) развивать чувство комического в языке; 6) помогать овладению учащимися средствами выразительности устной речи (тоном, тембром, темпом мелодикой речи, логическим ударением); 7) развивать языковую догадку; 8) формировать

умение строить а) связное лингвистическое высказывание, б) высказывание художественного стиля речи, насыщенное тропами, фигурами речи, эмоционально-окрашенными языковыми средствами.

Однако для оптимального языкового развития ребенка нельзя пренебрегать формированием и логических компонентов его языковой способности: необходимо продумать специальные задания, совершенствующие логические операции ученика: анализ, синтез, обобщение, абстрагирование, дифференциацию, классификацию, сравнение языковых явлений, понятий. Подробнее эти вопросы мы рассматривали ранее в своих работах [4; 5; 6; 7; 8].

Библиографический список

1. Божович Л.И., Славина Л.И. Психическое развитие школьника и его воспитание. М.: Знание, 1979. 96 с.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь//Избранные психологические исследования. М.; 1956. С 39-386.
3. Жуikov С.Ф. О диагностических заданиях, выявляющих обучаемость школьников родному языку //Материалы конференции по проблеме способностей/Под ред. В.А. Крутецкого. М. 1970. С. 37-40.
4. Пузанкова Е.Н. О семантическом аспекте изучения языковых явлений// Образование и общество. 2016. № 2 (97). С. 41-44.
5. Пузанкова Е.Н. Развитие способности интонирования и конструирования различных текстов в соответствии с целями высказывания на уроках русского языка// Ученые записки Орловского государственного университета. 2016. № 1 (70). С.231-233.
6. Пузанкова Е.Н. Формирование языковой способности учащихся при обучении русскому языку: Монография. Орел, 2004. 347 с.
7. Пузанкова Е.Н. Формирование языковой способности учащихся//Русская словесность. 1997. №4. С. 48-53
8. Пузанкова Е.Н. Языковое развитие учащихся при обучении русскому языку// Русский язык в школе. 1992. №2. С. 4-8.
9. Федоренко Л.П. Изучение языка и развитие мышления//Русский язык в школе. 1987. №4. С. 37-41.
10. Шахнарович А.М. Семантический компонент языковой способности// Психолингвистические проблема семантики. М., 1983. С. 181-190.

References

1. Bozhovich L.I., Slavina L.I. Psychic development of a pupil and his upbringing. Moscow: Znanie, 1979. 96 p.
2. Vygotsky L.S. Thinking and Speech // Selected psychological research. Moscow; 1956. Pp. 39-386.
3. Zhuikov S.F. On diagnostic tasks that reveal the learning ability of schoolchildren to their native language. // Proceedings of the conference on the problem of abilities, Ed. V.A. Krutetskii. Moscow, 1970. Pp. 37-40.
4. Puzankova E.N. About the semantic aspect of studying linguistic phenomena// Education and society. 2016. No 2 (97). Pp. 41-44.
5. Puzankova E.N. Development of the ability of intonation and construction of the various texts in accordance with the statement purposes on the lessons of the Russian language// Scientific notes of Orel State University. 2016. No 1 (70). Pp. 231-233.
6. Puzankova E.N. The formation of pupils' language ability in teaching the Russian language: Monograph. Orel, 2004. 347 p.
7. Puzankova E.N. The formation of pupils' linguistic abilities //Russian literature. 1997. No. 4. Pp. 48 -53.
8. Puzankova E.N. Linguistic development of pupilswhen teaching the Russian language// Russian language in school. 1992. No. 2. Pp. 4-8.9.
9. Fedorenko L.P. The study of language and the development of thinking // Russian language at school. 1987. № 4. Pp. 37-41.
10. Shakhnarovich A.M. Semantic component of the language ability // Psycholinguistic problem of semantics. Moscow, 1983. Pp. 181-190.

РАК Е.В.

аспирант, Брянский государственный университет
имени академика И.Г. Петровского»

E-mail: a-rak@mail.ru

ВАСИЛЬЕВА А.М.

аспирант, Брянский государственный университет
имени академика И.Г. Петровского»

E-mail: anya.mihailovna@yandex.ru

RAK E.V.

Post-graduate of Bryansk State University Named after
I.Y.Petrovsky

E-mail: a-rak@mail.ru

VASILIEVA A.M.

Post-graduate of Bryansk State University
Named after I.Y.Petrovsky

E-mail: anya.mihailovna@yandex.ru

СООТНОШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СУБЪЕКТНОСТИ И ЛИЧНОЙ ЗНАЧИМОСТИ ВЫБРАННОЙ ПРОФЕССИИ У БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В ОБЛАСТИ ДИЗАЙН

THE RATIO OF PROFESSIONAL SUBJECTIVITY AND PERSONAL IMPORTANCE OF THE CHOSEN PROFESSION IN FUTURE TEACHERS IN THE FIELD OF DESIGN

В данной статье рассмотрен вопрос о формировании профессиональной субъектности у будущих преподавателей в области дизайн. Рассмотрены понятия субъект и субъектность. Проанализированы работы исследователей, работающих в области формирования субъектности у будущих педагогов в области дизайн. Выявлены отличительные характеристики для анализа субъективности будущих педагогов-дизайнеров. Сформировано определение субъектности. Выявлены два вида взаимоотношений человека в рамках формирования субъектности у будущих преподавателей в области дизайн.

Ключевые слова: субъектность, субъект, отношения человека, будущие преподаватели в области дизайн.

This article considers the question of the formation of professional subjectivity in future teachers in the field of design. The concepts of subject and subjectivity are considered. The work of researchers working in the field of subjectivity formation in future design teachers has been analyzed. The distinctive characteristics for the analysis of the subjectivity of future teacher-designers have been revealed. Formation of subjectness is formed. Two types of human relationships have been revealed within the framework of the formation of subjectivity in future teachers in the field of design.

Keywords: subjectivity, subject, human relations, future teachers in the field of design.

Вопрос о формировании профессиональной субъектности у будущих преподавателей в области дизайн на сегодняшний день интересует многих педагогов, философов и психологов. Актуальность такого исследования обусловлена современной ситуацией в российском обществе. Вопрос о субъективности неразрывно связана с вопросами выбора и ценностей. В настоящее время в России, проблема ценностей молодого поколения становится стратегически важным вопросом, который рассматривается в философских науках, педагогике и психологии. В свете последних социальных изменений, связанных с перестройкой общественного порядка, интеграция России в международное общество Болонского процесса у студентов имеется больше возможностей профессионального выбора, чем у предыдущих поколений, но нет никаких установленных стратегий для реализации этого выбора.

Субъект в педагогической теории – прежде всего, носитель активности; тот, кто продуктивно выполняет некоторую деятельность; человек, обладающий способностью сознательной саморегуляции и саморазвития в этой деятельности. Субъектность, в отличие от субъективности, подчеркивает именно эту – активную сторону психической организации индивида. Субъектность свя-

зана с активностью, инициативностью, преобразующими возможностями личности [3].

Субъектность возникает на некотором уровне развития личности и представляет собой новое системное качество, которое определяет специфику внешнего поведения человека. В результате внутренних изменений возникает новая способность осознанно производить изменения окружающей действительности и изменяться в зависимости от них самому. Термин «субъектность» не нов для отечественной науки. Можно даже сказать, что в явной или неявной форме субъектность имеет место в основных концепциях отечественной психологии и педагогики. Человек в концепции Б.Г. Ананьева рассматривается как единство и целостность структур индивида, личности и субъекта деятельности [1].

Подростки и юноши с несформировавшейся субъектностью, далеко не обладающие посылками для независимого, осмысленного выбора специальности и неспособные данный выбор реализовать, предоставляют его родителям, рекламе, моде. Обучение в высших учебных заведениях предполагает собою своеобразный период в жизни человека, отдельный шаг развития личности: данное время принятия единого ряда жизненно

значимых решений, таких как окончательный профессиональный выбор, выбор карьеры, выбор matrimониальных стратегий и т.д. Важный вопрос заключается в том, согласен ли молодой человек утвердить эти заключения непосредственно, а не следовать установкам от родителей или же кого-либо ещё, и станет ли он принять на себе серьезность за реализацию данных решений.

Непринужденный, индивидуальный выбор реализуется человеком в той степени, которой достигла в индивидуальном развитии его субъектность. Реализуя собственную независимость, индивид на базе добровольного решения выбирает один из вероятных вариантов действия, предполагаемых предоставленной ситуацией. Общественная жизнь дает потенциал осуществлению всевозможных вариантов поведения, что обуславливает потребность выбора, подталкивает и ориентирует активность человека. С беспристрастной стороны уровень независимости выбора обуславливается социальными условиями, но в рамках этих условий личность обладает свободой выбора, которую она осуществит в меру формирования субъектности. Субъектность выражается в функциональном и самостоятельном выборе личностью форм деятельности и дальнейшем осуществлении данного выбора. Субъектность является стабильной, интегральной личностной характеристикой. Профессиональная субъектность формируется в основе общей субъектности человека в процессе овладения специальностью [4].

Характерные черты сформированности субъектности и ее единичных частей положительно взаимосвязаны с разными аспектами субъективного благосостояния и внутренней мотивацией профессиональной деятельности. Показателями и критериями субъектности при становлении профессиональной субъектности в культурно-историческом нюансе считается динамичность индивида в разных ее проявлениях: ответственность, личностная автономия, рефлексивность, самоконтроль.

О понятии субъективных свойств у будущих преподавателей в области дизайн, говорил Г. Ананьев, прежде всего, рассматриваются они в связи с внешним миром, хотя он изменяет и самого человека в ходе своей практики, но и совершенствует его. Концепция Б.Г. Ананьева, позволяет определить отличительные характеристики для анализа субъективности будущих педагогов-дизайнеров:[1]

1. субъективность – человеческая уровневая характеристика, субъективные свойства проявляются на личностном уровне развития;

2. функция субъекта в человеке по производительности неразрывно связаны с выполнимой им деятельностью, «субъект характеризуется совокупностью деятельностей и мерой их продуктивности»;

3. не всякое отношение к деятельности раскрывает субъектные свойства человека: деятельность субъекта характеризуется не только продуктивностью, но и носит преобразующий характер.

В исследовании А.Г. Асмолова субъективность будущих преподавателей в области дизайн рассматривается

как один из системных свойств деятельности, который отражает внутренний потенциал свойств, индивидуальных характеристик: «Для того чтобы знать, как реализует и использует их человек, нам нужно знать, что он есть, что из его тенденций и установок вошло у него в плоть и кровь и закрепилось в качестве стержневых особенностей личности» [2]. В качестве основных характеристик личности Это понимание человека направлено на наш взгляд на субъективные характеристики человека по следующим причинам.

Во-первых, в связи человека и мира внимание обращено не столько на то, как человек приспосабливается к миру, сколько на то, как он этот мир изменяет в соответствии со своим замыслом. Во-вторых, личные качества человека идентифицируются и характеризуются, прежде всего, своей направленностью. Проявление человеческой деятельности для последовательного осуществления плана. Таким образом, изучение личностных качеств и проявлений должно учитывать приоритет целей, мотивов, созданных людьми в его жизни, раскрытие характеристик сознательного контроля над своими действиями. В-третьих, человек формируется как человек в процессе работы. Активное начало личности – ее сущность. Личность – это поступки, совершаемые человеком во имя осуществления смыслов его жизни. Он отличается от закона поведения, в первую очередь потому, что он не обеспечивает спонтанного поведения, требует механической активности и, если необходимо, с одной стороны, и интегрирует всех людей в свойства и условия, с другой стороны, контролирует поведение. Этой управляющей инстанцией, по мнению С.Л. Рубинштейна [6], и выступает личность.

В-четвертых, личность является результатом и в то же время источником произведенных ею изменений. Внешние проявления личности, их деятельность и внутренний мир неразрывно связаны: неизбежно происходят трансформации прошлого влекут за собой преобразование первых. Это происходит благодаря активно-избирательному характеру отношений личности с окружающим миром: «личность – это не существо, которое просто вросло в среду; личностью является лишь человек, способный выделить себя из своего окружения для того, чтобы по-новому сугубо избирательно связаться с ним» [7].

Установки, поступки, свойства личности тесно связаны между собой: «Направленность личности, ее установки, раз за разом порождая в однородных ситуациях определенные поступки, переходят затем в характер и закрепляются в нем в виде свойств личности. Наличие интереса к определенной области деятельности стимулирует развитие способностей в соответствующем направлении, а наличие определенных способностей, обуславливая плодотворную работу, стимулирует интерес к ней» [5]. Однако эта корреляция не возникает сама по себе и подвергается активному вмешательству человека в формирование его внешнего вида. В этом основа субъективного понимания личности С.Л. Рубинштейна. По мнению автора, в основе субъективности лежит качественная индивидуальность человека. Процесс фор-

мирования человеческой личности связан с умением направлять свою мотивацию на что-то другое и сознательно преодолевать на новый качественный уровень, соподчинять мотивы и управлять своим поведением.

Обобщая вышеизложенное, субъектность будущих преподавателей в области дизайн можно определить как свойство личности производить взаимообусловленные изменения в мире и в самом себе. В основе этого свойства лежит отношение человека к себе как к деятелю. Первая и исходная характеристика такого отношения – выраженная потребность человека изменять окружающую действительность. Но это изменение мыслится как неразрывное и взаимосвязанное с изменением человеком самого себя.

Для осознания ценности необходима возможность ориентировки в каком-либо классе, виде, группе ценностей. «Человек является субъектом постольку, поскольку обладает сознанием и самосознанием, детерминирующими свободный выбор целей и необходимых для их осуществления действий, обладая свободой, субъект оказывается уникальным, неповторимым в своей активности; еще одной характеристикой субъекта является его ценность, которая приписывается ему другим человеком или им самим» [5].

Выделенные атрибуты свидетельствуют о том, что активность субъекта не ограничивается пределами познавательной деятельности, а всегда существует как единство познавательной и ценностно ориентированной деятельности.

Возможность выбора создает предпосылку для рождения ответственности. Необходимая характеристика субъектности – ответственность.

Ответственность как определитель силы суждения показывает на необходимость ответа на поставленный другим вопрос, а также на способ ответа при помощи слов либо действий. Человек только отчасти повелевает собственной силой суждения, что непосредственно за-

трагивает проблему произвольности. Формируя теорию диалога с её основной парадигмой об асимметричности отношений «Я – Другой», философ не идеализирует это соотношение. Он не отвергает, что „человеческий Индивид способен демонстрировать негативность по отношению к собственной свободе“, выражающуюся в „исключении свободы других“, пренебрежении „новой взаимностью“. Это означает „возможную борьбу всех против всех“ Однако метафизика, согласно Левинасу, с необходимостью должна предшествовать онтологии. Это нашло отображение в задаче, которую определил для себя философ, – не создавать этику, а найти её глубокий смысл. Поэтому можно найти оправдание его желание отыскивать смысл человеческой экзистенции в общении с другой личностью. Очевидна его попытка продемонстрировать собственное видение идеальной основы личности как гаранта бесконфликтности в общении. Прежде всего, это свобода от чрезмерной сосредоточенности на собственном „я“, идентичная чувству ответственности.

Ответственность предполагает идентификацию внутренних ценностей личности с морально-политическими ценностями, нормами морали и права группы, коллектива и общества [2].

Таким образом, отношение к человеку как к деятелю связано с признанием активности, сознательности, связанной со способностью к целеполаганию, уникальностью, необходимостью свободы выбора и ответственностью за этот выбор. Формирование субъектности будущих преподавателей в области дизайн происходит путем саморазвития. Отношения окружающих людей играют роль условий развития субъектности. При этом, говоря об отношении к человеку, мы имеем в виду два вида отношений: отношение человека к себе и отношение человека к другому человеку. В каждом случае происходит признание этих характеристик и, что особенно важно, осуществляются поступки, обусловленные этим признанием.

Библиографический список

1. *Ананьев Б.Г.* Психологическая структура человека как субъекта/Б.Г. Ананьев//Человек и общество. Л.: Изд-во ЛГУ, 1967. С. 235-249.
2. *Асмолов А.Г.* Личность как предмет психологического исследования/А.Г. Асмолов. М.: Изд-во МГУ, 1984. 104 с.
3. *Васильева А.М.* Ответственность как один из критериев формирования профессиональной субъектности. Журнал о гуманитарных науках «Гуманитарный трактат» Выпуск 5, стр 43-48- ISSN 2500-1140
4. *Васильева А.М.* Модель формирования профессиональной субъектности студента ВУЗа. «НОВАЯ НАУКА: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД» г. Уфа- 113 с.
5. *Каган М.С.* Общение как ценность и как творчество/М.С. Каган, А.М. Эткинд//Вопросы психологии. 1988. № 4. С. 25-34.
6. *Рубинштейн С.Л.* Принцип творческой самодетельности (к философским основам современной педагогики)//Вопросы психологии. 2006. № 4. С. 101-108.
7. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000. 712 с.

References

1. *Ananiev B.G.* Psychological structure of a person as a subject / B.G. Ananiev // Man and Society. L.: Publishing House of Leningrad State University, 1967. Pp. 235-249.
2. *Asmolov A.G.* Personality as a subject of psychological research / AG. Asmo-fishing. Moscow.: MSU Publishing House, 1984. 104 p.
3. *Vasilyeva A.M.* Responsibility as one of the criteria for the formation of professional subjectivity. Journal of the Humanities "Humanitarian tract" Issue 5, pp. 43-48- ISSN 2500-1140.
4. *Vasilyeva A.M.* The model of the formation of professional subjectivity of a university student. "NEW SCIENCE: PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL APPROACH", Ufa. 113 p.
5. *Kagan M.S.* Communication as a value and as a creativity / MS. Kagan, A.M. Etkind // Questions of psychology. 1988. No. 4. Pp. 25-34.
6. *Rubinshtein S.L.* The principle of creative self-activity (to the philosophical foundations of modern pedagogy)// Questions of psychology. 2006. No. 4. Pp. 101-108.
7. *Rubinshtein S.L.* Fundamentals of General Psychology . Spb.: Peter, 2000. 712p.

УДК172 (06)

UDC 172 (06)

САФОНОВА М.Ю.

студентка 5 курса Шахтинского института (филиала) ЮРГПУ (НПИ) им М.И. Платова,
E-mail: profkom@siurgtu.ru

ГРЕКОВ А.Д.

магистрант 1 курса ЮРГПУ(НПИ) имени М.И. Платова,
E-mail: profkom@siurgtu.ru

ПЕТРОВ С.И.

Студент 4 курса Шахтинского института(филиала) ЮРГПУ (НПИ) им М.И. Платова,
E-mail: profkom@siurgtu.ru

SAFONOVA M.Y.

the 5th year student, Shakhty Institute (Branch) of South Russia State Polytechnic University (Novocherkassk Polytechnic Institute) named after M.I. Platon.
E-mail: profkom@siurgtu.ru

GREKOV A.D.

the 1st year graduate student of South-Russia Polytechnic University named after M.I. Platon
E-mail: profkom@siurgtu.ru

PETROV S.I.

the 4th year student, Shakhty Institute (Branch) of South Russia State Polytechnic University (Novocherkassk Polytechnic Institute) named after M.I. Platon
E-mail: profkom@siurgtu.ru

О КОДЕКСЕ ЭТИКИ ДЕПУТАТОВ МОЛОДЕЖНОГО ПАРЛАМЕНТА ПРИГОРОДСКОЙ ДУМЕ ГОРОДА ШАХТЫ

ABOUT THE CODEX OF ETHICS FOR DEPUTIES OF THE YOUTH PARLIAMENT AT THE CITY DUMA OF THE CITY OF SHAKHTY

Кодекс этики разработан и действует с целью поддержания и укрепления авторитета молодежных парламентариев, регламентирует деятельность молодых депутатов в социальной, профессиональной среде. Конкретизирует обязанности членов Молодежного парламента и носит рекомендации о соблюдении общепринятых норм морали.

Ключевые слова: Молодежный парламент, культура поведения, нравственно-этические принципы, нормы морали.

The Code of ethics has been developed and functions to maintain and strengthen the authority of youth parliamentarians, regulates the activities of young deputies in a social, professional environment. It specifies the duties of members of the Youth Parliament and makes recommendations on compliance with generally accepted norms of morality.

Keywords: Youth Parliament, culture of behavior, moral and ethical principles, moral norms.

В апреле 2015 г. совет обучающихся Шахтинского института(филиала) ЮРГПУ(НПИ) им. М.И. Платова участвовал в выборах в Молодежный парламент VI-го созыва при городской Думе г.Шахты. По итогам электронного голосования наша организация заняла второе место, получив 6 мест из 25 в составе парламента.

Уже на первом заседании 5июня 2015г. мыбыли ознакомлены с кодексом этики депутатов Молодежного парламента. Кодекс разработан с целью поддержания и укрепления авторитета молодых парламентариев, закрепления ценностей, этических норм и правил их поведения, обязательств и ответственности перед городской Думой, молодежью, друг перед другом для обеспечения осознания своей роли в реализации целей Молодежного парламента.

Кодекс регламентирует деятельность молодых депутатов в следующих сферах: социальная среда, профессиональная среда, личная ответственность.

Положения данного Кодекса распространяются на всех депутатов Молодежного парламента независимо от занимаемой должности.

Общая культура поведения депутата предполагает объективную, честную, эффективную, ответственную и справедливую работу, направленную на удовлетворение потребностей и интересов молодежи города при безусловном соблюдении законности, равенства и прозрачности деятельности. Депутаты Молодежного парламента в своей работе должны руководствоваться целями и задачами организации, понимать роль и положение Молодежного парламента в обществе.

Взаимоотношения депутатов между собой, с депутатами городской Думы г. Шахты, аппаратом городской Думы и муниципальными служащими Администрации г. Шахты строятся на основе единства целей, уважения и учета взаимных интересов, культурного и цензурного общения, вежливого, корректного и непредвзятого отношения, добросовестности и ответственности [2].

Депутат Молодежного парламента обеспечивает соблюдение Конституции Российской Федерации, федеральных, областных законов и местных нормативно-правовых актов, в том числе регулирующих сферу его

полномочий; помнит об обязательности для него решений, принятых вышестоящими органами власти и руководителями в пределах их полномочий; стремится исполнять свои обязанности, соблюдая инструкции и этические нормы, достигая разумного компромисса между этими требованиями.

Член Молодежного парламента должен быть лояльным по отношению ко всем ветвям власти, государственным партиям, политическому большинству, находящемуся у власти. В своей работе он должен руководствоваться принципом политической стабильности, а также соблюдать общие политические принципы.

В плане профессионально-этических правил поведение должно быть безупречным, соответствовать высоким стандартам профессионализма и нравственно-этическим принципам. Ничто не должно порочить деловую репутацию и авторитет Молодежного парламента.

Член Молодежного парламента обязан:

1. Строго придерживаться этических норм деловых отношений при осуществлении своей деятельности;
2. Поддерживать и повышать свой профессиональный уровень;
3. Проявлять уважение к личности и лояльность по отношению к другим депутатам независимо от занимаемой должности;
4. В общении с коллегами и руководящим составом соблюдать правила хорошего тона, вежливость, доброжелательное отношение, тактичность, корректность, спокойствие, выдержку и субординацию;
5. А профессиональном общении использовать литературный язык [1].

В своем поведении он должен придерживаться общепринятых норм морали: вести себя с чувством собственного достоинства, доброжелательно и открыто, внимательно и предупредительно, вызывая уважение молодежи к Молодежному парламенту и готовность сотрудничать с ним;

- постоянно контролировать своё поведение, чувства и эмоции, не позволяя личным симпатиям или антипатиям, неприязни, недоброму настроению или дружеским чувствам влиять на решения, уметь предвидеть последствия своих поступков и действий;
- обращаться одинаково корректно с гражданами независимо от их служебного или социального положения, не проявляя подобострастия к социально-успешным и пренебрежения к людям с низким социальным статусом;
- придерживаться делового стиля поведения, основанного на самодисциплине и выражающегося в компетентности, обязательности, аккуратности, точности, внимательности, умении ценить своё и чужое время;
- не употреблять ненормативную лексику;
- воздерживаться от употребления напитков, содержащих алкоголь, накануне и во время исполнения своих обязанностей;
- не принимать наркотические, наркосодержащие

и психотропные вещества и препараты, за исключением случаев официального медицинского назначения.

Депутат Молодежного парламента, позиционируя себя в web-пространстве, должен помнить о недопустимости:

1. Пропаганды алкоголя, наркотических и психотропных препаратов;
2. Размещения материалов экстремистского характера;
3. Размещения материалов порнографического содержания;
4. Употребления ненормативной лексики и др.

Таким образом, депутат Молодежного парламента должен всегда стремиться вести себя, давая положительный пример для подражания молодежи города Шахты.

При возникновении конфликта личных интересов депутатов Молодежного парламента в период исполнения ими обязанностей, член парламента должен сообщить о нем непосредственному руководителю и, по согласованию с руководством, принять меры по его устранению [1].

Молодой парламентарий должен помнить, что аморальное поведение, отсутствие навыков самодисциплины и распушенность, болтливость и несобранность наносят непоправимый ущерб репутации и авторитету Молодежного парламента.

Все положения, содержащиеся в кодексе этики депутата Молодежного парламента, мы, представители совета обучающихся Шахтинского института, не только соблюдаем сами, но и проводим мероприятия по привитию этих норм и правил в своем вузе.

Реализуем подобную практику в среде студенческой молодежи при помощи организации и проведения различных мероприятий:

- флеш-моб акция «Мат не наш формат»;
- анкетирование студентов «Как ты относишься к сквернословию?»;
- круглые столы «Я голосую за здоровый образ жизни!», «Молодежь против наркотиков!», «Дурным привычкам скажем «нет!»;
- образовательные площадки регионального проекта «Академия молодого гражданина» и «Молодежная команда Губернатора»;
- соревнования по общей физической подготовке, посвященные Дню России;
- акция «Свеча памяти» в день начала Великой Отечественной войны на мемориале «Жертвам фашизма» в пос. им. Красина;
- участие во Всероссийском форуме спортивных волонтеров «Навстречу международным спортивным событиям»;
- квест для семейных пар, посвященный Дню любви, семьи и верности;
- Всероссийский форум «Территория смыслов» на Клязьме;
- выставка-ярмарка «Шахты-EXPO» для демонстрации предметов декоративно-прикладного искус-

ства, изготовленных студентами;

- акции «Свеча памяти» в годовщину теракта в Беслане;
- областной форум «Ростов-2015. Эволюция смыслов»;
- открытый турнира по волейболу среди девушек

1999-2000 г.р., приуроченный к Дню шахтера;

- участия в научных конференциях и просто показывая личный пример студентам в общении, в быту, на учебе, на отдыхе, стремясь удовлетворять этически безукоризненные требования социально-культурных норм и обычаев, принятых в обществе.

Библиографический список

1. Кодекс этики депутатов Молодежного парламента при городской думе г. Шахты. Приложение к решению Молодежного парламента при городской Думе г. Шахты №13 от 14.03.2013 г.
2. Решение шахтинской городской Думы г. Шахты от 20.04.2006 г. № 186 «Об утверждении новой редакции положения о молодежном парламенте при городской думе г. Шахты» (в ред. решения Шахтинской городской Думы №97 от 24.02.2011)

References

1. Codex of Ethics for Deputies of the Youth Parliament at the City Duma of the City of Shakhty. Application to the decision of the Youth Parliament at the City Duma of the City of Shakhty №13 from 14.03.2013.
 2. Decision of the City Duma of the City of Shakhty 20.04.2006 г. № 186 «On the approval of the new version of the Regulations on the Youth Parliament under the City Council of Shakhty» (In the editorial office of the decision of the Shakhty City Duma № 97 from 24.02.2011)
-

УДК37.022+519.2

UDC 37.022+519.2

СЕЛЮТИН В.Д.

доктор педагогических наук, заведующий кафедрой, кафедра алгебры и математических методов в экономике, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail:selutin_v_d@mail.ru

ЛЕБЕДЕВА Е.В.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра алгебры и математических методов в экономике, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail:lev0678@yandex.ru

SELYUTIN V.D.

Doctor of Pedagogic Sciences, Head of the Department of Algebra and Mathematical Methods in Economics, Orel State University

E-mail:selutin_v_d@mail.ru

LEBEDEVA E.V.

Candidate of Pedagogic Sciences, associate professor, Department of Algebra and Mathematical Methods in Economics, Orel State University

E-mail:lev0678@yandex.ru

РАЗРАБОТКА КОНЦЕПЦИИ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ЭКОНОМИКИ НА ОСНОВЕ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА КАК МЕТОДИКО-МАТЕМАТИЧЕСКАЯ ЗАДАЧА

THE CONCEPT OF PREPARATION OF BACHELORS OF ECONOMY ON THE BASIS OF FORECASTING IN CONDITIONS OF COMPETENCE APPROACH AS A METHODOLOGICAL AND MATHEMATICAL PROBLEM

В статье обосновывается постановка новой научной методико-математической задачи разработки концепции подготовки бакалавров экономики на основе прогнозирования в условиях компетентностного подхода. Решение этой задачи будет способствовать успешному формированию у бакалавров-экономистов профессионально значимых умений планирования и прогнозирования экономических явлений, создавая благоприятные предпосылки формирования общекультурных, профессиональных и специальных компетенций.

Ключевые слова: бакалавры экономики, прогнозирование, теория вероятностей, математическая статистика, профессиональная компетентность экономиста.

The article explains the formulation of new scientific methodological and mathematical problems of the development of the concept of preparation of bachelors of economy on the basis of forecasting in conditions of competence approach. The solution to this problem will contribute to the successful formation of bachelors-economists of professionally significant skills, planning and forecasting of economic phenomena, creating favorable prerequisites for the formation of General cultural, professional and special competences.

Keywords: bachelors of economics, forecasting, probability theory, mathematical statistics, professional competence of the economist.

Понятие «прогнозирование» широко используется в философии, социологии, экономике, психологии, педагогике и других науках. В последнее время прогнозирование приобретает особую роль в экономической деятельности.

В связи с постоянными изменениями, происходящими в современных экономических условиях, расширяются функциональные обязанности экономиста: в процессе своей профессиональной деятельности он выполняет коммуникативную, проектировочную, прогностическую, диагностическую, организаторскую, конструктивную функции, которые определяются основной целью – достижение положительных результатов.

Некоторые исследователи считают, что «экономическое прогнозирование» следует понимать как систему исследований качественного и количественного характера, направленных на выяснение тенденций развития экономических явлений и поиск оптимальных путей достижения целей этого развития. Придерживаясь этой

точки зрения, будем считать, что, во-первых, прогнозирование связано с предсказанием будущих значений экономических параметров и показателей, а во-вторых, экономическое прогнозирование позволяет провести анализ экономической ситуации в целом, с акцентом на закономерности процессов и явлений. Во втором случае на первый план выдвигаются выявление и систематизация результатов стратегических или иных альтернатив, анализ последствий, связанных с реализацией каждой из них.

Таким образом, умение планировать и прогнозировать экономические процессы играет важную роль в будущей профессиональной деятельности бакалавров экономики.

В настоящее время обществу требуются экономисты новой генерации, от компетентности которых в значительной мере будет зависеть развитие экономической ситуации в нашей стране.

Поэтому встаёт проблема подготовки бакалавров экономики на базе компетентностного подхода. Согласно

компетентностному подходу, уровень профессиональной подготовки выпускников высших учебных заведений определяется степенью овладения ими современными экономическими знаниями, а также умениями планировать и прогнозировать.

Эффективность реализации компетентностного подхода в системе высшего образования определяется успешностью решения многих задач. В первую очередь требуется установить соответствие между дисциплинами и формируемыми при их изучении компетенциями, затем необходимо определить элементы содержательного компонента обучения, которые обеспечивают формирование компетенций и др. В полной мере сказанное относится к математической подготовке бакалавров экономики.

Поскольку процесс экономического прогнозирования связан с исследованиями количественного характера, то возникает необходимость в непосредственном обращении к математическому аппарату. Однако, как показывает наш опыт, здесь существует проблема, состоящая в том, что бакалавры экономики с трудом воспринимают информацию, связанную с процессом прогнозирования, и особенно – представленную на языке математики и требующую математической обработки. Студенты не видят необходимости тех или иных математических действий в будущей экономической деятельности. Отсюда – эта проблема. На наш взгляд, выход из сложившейся ситуации возможен, если процесс обучения будущих экономистов математике соединить с деятельностью, направленной на экономическое прогнозирование. Кроме того, обучение бакалавра экономики математике с учетом предстоящей ему деятельности будет вызывать заинтересованность в математической подготовке и, тем самым, будет более эффективным в целях формирования необходимых компетенций.

Наличие профессиональной заинтересованности, вызванной потребностями прогнозирования, усиливает активность студента при изучении математики и приводит к формированию благоприятных условий для повышения качества приобретаемых им математических знаний, умений и владений. Наиболее связанной с прогнозированием частью математики является теория вероятностей, охватывающая математическую статистику в качестве своего важнейшего прикладного раздела.

Рассмотрев особенности реализации компетентностного подхода при обучении будущих экономистов математике, удалось выделить некоторые исследования.

Исследования, выполненные Байгушевой И.А., Бурмистровой Н.А., Гафиятовой О.В., Низамиевой Л.Ю., Серой Г.В. направлены на формирование у будущих экономистов профессионально-математической и экономико-математической компетентностей, при этом выделяют в них в качестве составляющих: математические знания и способность их применять для решения экономических задач. Впрочем, несмотря на общую идею, относительно понятия и структуры математической компетентности, исследователи используют различные средства для ее формирования.

Ряд других исследователей возможность сформиро-

вать профессиональную компетенцию экономико-математического анализа и математического моделирования экономических явлений видят в использовании интегрированных курсов математики и информатики. В работе Кухаревой Е.А. данная компетенция практически отождествляется с компетенцией ПК-4, которая в соответствии с ФГОС ВО по направлению подготовки 380301 «Экономика» представляет «способность на основе описания экономических процессов и явлений строить стандартные теоретические и эконометрические модели, анализировать и содержательно интерпретировать полученные результаты» [1, 2].

В исследовании Кузьминой А.В. таким аналогом выступает профессионально-прикладная информационно-математическая компетенция специалиста экономического профиля, которая отражает «единство его теоретико-прикладной подготовленности и практической способности комплексно применять математический инструментарий и информационные технологии для эффективного решения профессиональных задач, в том числе относящихся к принятию рациональных решений в экономике, математическому и компьютерному моделированию экономических процессов и систем» [3, с.10].

Исследования, выполненные Е.А. Кухаревой, А.В. Кузьминой объединяет то, что в первую очередь они направлены на формирование у студентов компетенции, характеризующей способность осуществлять математическое моделирование экономических процессов и интерпретировать полученные результаты. А второе сходство состоит в том, что они устремлены на приобретение опыта составления, решения математических моделей и интерпретации полученных результатов, используя практико-ориентированные задачи, в том числе из дисциплин профессионального цикла. Кроме того, в этих исследованиях при изучении математических дисциплин приоритетной остаётся задача приобретения предметных знаний, но не умений и опыта деятельности по построению, решению математических моделей экономических процессов и интерпретации полученных результатов.

Таким образом, основываясь на анализе предыдущих исследований, приходим к выводу, что несмотря на наличие ряда работ по методике преподавания теории вероятностей [4, 5, 6], в том числе авторских работ [7, 8], в русле развития идеи использования элементов прогнозирования, а также связанных с компетентностным подходом, в настоящее время, в условиях многоуровневой системы образования и компетентностного подхода, остаются нерешенными многие проблемы формирования у бакалавров экономики общекультурных, профессиональных компетенций: ПК-1; ПК-2; ПК-4; ПК-6; ОК-1.

Серьезной помехой этому при математической подготовке бакалавров экономики служит продолжающийся отрыв от тематики управления устойчивым развитием экономических объектов и процессов, которое невозможно без объективной и вариативной оценки будущего. В изучении теории вероятностей не в полной мере задействованы механизмы мотивации, связанные с за-

интересованностью студентов в овладении умениями планировать и прогнозировать экономические процессы. Не используются внутренние резервы прогностического характера вероятностного закона больших чисел о статистической устойчивости эмпирических характеристик.

В связи с отсутствием научно-педагогических разработок по использованию возможностей организации овладения бакалаврами вероятностно-статистическими методами с привлечением элементов экономического прогнозирования, в теории и методике обучения математике образовался заметный пробел. Возникла необходимость в создании методики обучения бакалавров экономических направлений подготовки на основе прогнозирования в условиях компетентного подхода.

Вероятностно-статистическая подготовка будущих экономистов в рамках компетентного подхода должна быть приведена в соответствие с потребностями формирования профессионально значимых умений планирования и прогнозирования экономических явлений. Поэтому назрела новая методико-математическая задача разработки концепции подготовки бакалавров экономики на основе прогнозирования в условиях компетентного подхода.

Решение данной научной задачи будет направлено на создание теоретических и методических основ вероятностно-статистической подготовки бакалавров экономики с использованием прогнозирования, отвечающих новой парадигме высшего образования. Теоретические положения о прикладной направленности обучения математике будут существенно дополнены новым способом реализации на основе прогнозирования. Использование внутренних резервов прогностического характера вероятностного закона больших чисел о статистической устойчивости эмпирических характеристик даст возможность для конструирования содержания и последовательности изучения материала с учетом специфики профессиональной подготовки, направленной на выявление экономических тенденций.

Результаты нового исследования будут способствовать успешному формированию у бакалавров-экономистов профессионально значимых умений планирования и прогнозирования экономических явлений, создавая благоприятные условия формирования общекультурных, профессиональных и специальных компетенций.

Библиографический список

1. Кухарева Е.А. Формирование профессиональной компетенции бакалавров экономического профиля в процессе изучения интегрированного курса математики и информатики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Тольятти, 2013. 23с.
2. ФГОС ВО направление подготовки 380301 от 12.11.2015г. №1327 <http://rguts.ru/templates/Rguts/images/sector/aboutuniver/official/education/standards/380301.pdf>
3. Кузьмина А.В. Формирование в вузе профессионально-прикладной информационно-математической компетенции специалистов экономического профиля: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Москва, 2012. 251с..
4. Бунтова Е.В. Самостоятельная работа студентов сельскохозяйственных вузов при изучении теории вероятностей: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Орёл, 2006. 193с.
5. Антоновская В.В. Реализация компетентного подхода при решении тематических образовательных web-квестов по теории вероятностей // Сборник: Преподавание математики, физики, информатики в вузах и школах: проблемы содержания, технологии и методики материалы V Всероссийской научно-практической конференции. ФГБОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт имени В. Г. Короленко», 2015. С. 10-16.
6. Окунева Е.О. Сравнение математических моделей принятия решений в условиях определенности // Интернет-журнал «Науковедение», 2016. Том 8. №3 (34), с.65.
7. Лебедева Е.В. Методика обучения студентов экономического профиля теории вероятностей на основе прогнозирования: дис. ... кан. пед. наук. Орел, 2009. 190с.
8. Лебедева Е.В., Селютин В.Д. Обучение студентов экономического профиля теории вероятностей на основе прогнозирования: Монография. Орел: ОГУ, 2011. 136с.

References

1. Kukhareva E.A. Formation of professional competence of bachelors of Economics in the process of studying of the integrated course of mathematics and computer science: abstract of the candidate thesis in Pedagogy, Togliatti, 2013. 23p.
2. FSESHE the area of training 380301 of 12.11.2015 No. 1327 <http://rguts.ru/templates/Rguts/images/sector/aboutuniver/official/education/standards/380301.pdf>
3. Kuzmina A.V. Formation of the University in professionally-applied information and mathematical competence of specialists of economic profile. Candidate thesis in Pedagogy: 13.00.08. Moscow, 2012. 251p.
4. Buntova E.V. Independent work of students of agricultural universities in the study of probability theory. Candidate thesis in Pedagogy, Eagle, 2006. 193p.
5. Antonovskaya V.V. Implementation of the competency approach in the solution of thematic educational web quests on probability theory // Collected papers: Teaching mathematics, physics, Informatics in universities and schools: problems of content, technologies and techniques materials of V all-Russian scientific-practical conference. FSBEI HPE "Glazov state pedagogical Institute named after V. G. Korolenko", 2015. pp.10-16.
6. Okuneva E.O. Comparison of mathematical models of decision making under certainty // Internet - journal "science of Science", 2016. Vol. 8. No. 3 (34), p. 65.
7. Lebedeva E.V. Technique of training of students of economic profile of probability theory based on the prediction. Candidate thesis in Pedagogy, Orel, 2009. 190p.
8. Lebedeva E.V., Selyutin V.D. Training of students of economic profile of the theory of probability on the basis of forecasting: Monograph, Orel: OSU, 2011. 136p.

УДК 37.018:316.663.5

UDC 37.018:316.663.5

СИЛКО Ю.В.

преподаватель, кафедра компьютерного дизайна,
Санкт-Петербургский национальный исследова-
тельский университет информационных техноло-
гий, механики и оптики
E-mail: silko2002@mail.ru

SILKO JU.V.

Postgraduate student, Department of computer design,
Saint Petersburg National Research University of
Information Technologies, Mechanics and Optics
E-mail: silko2002@mail.ru

ТРЕНИНГ КАК ФОРМА ОПТИМИЗАЦИЯ СТРУКТУРЫ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ

TRAINING AS A FORM OF OPTIMIZATION OF THE STRUCTURE OF EDUCATION SYSTEM

В статье рассматриваются возможности тренинга как современной образовательной платформы. Представленный материал содержит сравнительный аспект классической обучающей среды и её традиционные формы обучения и тренинговых технологий.

Ключевые слова: тренинг, тренер, преподаватель, форма обучения, традиции в образовании, классическая система обучения, рынок тренинговых услуг.

The article discusses the possibility of training as a modern educational platform. Submitted material contains a comparative aspect of classical learning environment and its traditional forms of learning and training technology.

Keywords: coaching, coach, teacher, form of education, educational traditions, the classical system of education, training services market.

Рынок тренинговых услуг с каждым годом набирает свои обороты. Популярность тренинговых программ основывается на его огромном ресурсном потенциале. Это открытая информационная среда, привлекающая огромное количество желающих, а спрос рождает предложения. В рекламных проспектах, красной нитью проходит мысль, о том, что в ходе тренинга, участников ждет интересный формат участия, быстрые и высокие достижения результатов. В рамках данного исследования определены отличительные признаки тренинга от классической образовательной программы. Необходимость актуализации тренинговых технологий требует осмысления понятийного аппарата и раскрытия механизма данной методики обучения.

Рынок тренинговых услуг в своей базовой основе можно классифицировать на три большие составные части это: область личностного развития, бизнес направление и организация мастер-классов.

Первая часть, это варианты программ личностного развития, основной упор которых сводится скорее к раскрытию потенциала человека через психологический фактор. Примером, может послужить случаи оказания помощи в период становления личности специалиста, то есть уменьшение или полностью снятие психологических барьеров его вхождения в профессию. Вторая часть – это бизнес тренинги, они в большей степени составляют костяк данного рыночного сектора. Речь здесь идет о разных направлениях деятельности: маркетинг, управление, дизайн и т.д. Эксперты отмечают: «Игры сейчас активно используются в бизнес-среде, заметна тенденция к увеличению спроса на игровое обучение.

Интерес – это самое важное в развитии сотрудника в процессе тренинга» [5, с. 130]. Активная тренинговая позиция предполагает разнообразие форм и методов работы: форсайт игра, групповая рефлексия; практические мастер классы; анализ ситуативных кейсов и т.д. И, третья категория это образовательный ресурс, когда обучающая программа построена таким образом, что теоретические знания накладываются на практические навыки и формируют (тренируют) их. Это инструмент позволяющий взаимодействовать на разных уровнях подготовки, и как показывает опыт действительно получать результат.

Проведенное исследование показало практическую значимость классификации обучающих методов, в зависимости от характера практических форм проведения занятий (тренингов, деловых или форсайт игр, мастер-классов). Аудитория подобных программ колеблется от студентов, желающих стремительно начать свой карьерный рост, и людей желающих сменить вектор своей деятельности. Схема подачи материала на тренинге такова: «знания – умения – навыки». Знания – это информация, которая хорошо усваивается во время лекций и мастер-классов и которую обладающие умениями передают другим. Настоящее обучение на тренинге – это развитие, когда вы позволяете себе проявить интерес к ситуации, взглянуть на нее под другим углом и попробовать несколько вариантов действия [5, с.132].

Тренинг, содержащий огромный ресурсно-образовательный потенциал, становится в ряд с классической формой обучения, и в тоже время имеет ряд отличительных признаков, и разнообразных органи-

зационных методик его проведения. На сегодняшний день можно наблюдать огромное разнообразие его организационных форм: стратегические игры, форсайт игра, бизнес-симуляторы и т.д. В целом наблюдается два подхода, в первом случае специалисты-игротехники и методологи разрабатывают тренинг-игру с вовлеченным сюжетом, максимально приближенную к реальности. Стратегия непосредственно влияет на систему становления, как отдельного специалиста, так и целого подразделения (если речь идет о бизнес-тренинге). В другом варианте проведения тренинговой программы предполагается отработка моделей управленческого и межличностного взаимодействия. Разработка подобных мероприятий требует больших как временных, так и интеллектуальных затрат. Поэтому стоимость тренинга существенно превышает предшествующие формы обучения. «Инстинкт самосохранения вынудил консалтинговые и тренинговые компании разрабатывать новые методики обучения и искать новые подходы к продвижению своих услуг, остается надеяться, что это позволит участникам рынка перейти на новый профессиональный уровень» [3, с. 192].

В качестве эксперимента, методом контент-анализ было проведено дополнительное исследование. За основу были взяты последние публикации, статьи, видеовыступления со специализированных конференций, посвященные анализу и тенденциям развития тренинга как отдельной образовательной среды. Исследование показало, что информационные материалы как правило ставят основной целью раскрытие сути тренинговой деятельности, особенности методики подачи учебного материала, а также попытка найти ответы на следующие вопросы: «Чем отличается тренер от преподавателя», «Можно ли от знаний полученных на тренинге получить максимальный эффект в кратчайшее время», а главное «что в себя включает понятие тренинговые технологии». В ходе дискуссий затрагиваются разные точки зрения: бизнес тренеров, журналистов, представителей государственных образовательных структур.

На основании вышеизложенного, были выделены два противоположных мнения, из которых сформировались гипотезы. Итак, в первом случае, есть смысл утверждать, что на рынке тренинговых услуг не сформировалось качественного продукта, во втором случае есть все основания полагать, что тренинги действительно оказывают положительное действие, об этом свидетельствует многообразие тренинговых центров.

В качестве эксперимента был организован опрос среди студентов СПбГИК, где предполагалось выявить общественное мнение относительно современных методик и форм обучения. В большинстве случаев 79% опрошенных, сказали, что при выборе варианта проведения учебного занятия между лекцией и тренингом, они бы остановились на втором. Столь активного интереса к тренингу, объясняется тем, что:

- «Тренинг – это практико-ориентированный подход к обучению»
- «Тренинг помогает оценить объем и глубину

усвоения материала»

- «Тренинг это взаимосвязь теории и практики»
- «Тренинг это практико-иллюстративный метод»
- «Тренинг – это творческий метод обучения, и поэтому он привлекателен и интересен»

В итоге, вследствие своей новизны и оригинальности учащиеся подтверждают свой ярко выраженный интерес к тренинговым формам. В итоге, можно говорить о том, что целесообразность тренинговых технологий подтверждается на практике. Здесь в процессе обучения человек получает знания, информацию от получения которых возникают инсайты, новые идеи, выстраиваются интересные проектные решения, в отличие от стационарных лекционных занятий. Как показывает опыт сложность стационарных форм обучения в том, что далеко не все они внедряются в практику. Важно проанализировать причины, и дать по возможности объективные ответы на проблемные вопросы. Тренинг это практический курс воплощения комбинированных навыков в деятельности. Однако, следует отметить, что если образовательные или бизнес-процессы не отлажены, то вряд ли можно рассчитывать на положительный результат данной технологии. Во-вторых, тренинг это совместный вклад участников в предполагаемое действие, где тренер лишь задает импульс и включает все уровни образовательного аспекта: информационный (теоретический) и практический.

Организационный аспект тренинга детально структурирован, он выбирается исходя из интересов, состава и количества человек в аудитории. Структура зависит от соотношения рациональных и эмоциональных аргументов заложенного в нем целеполагания.

Первый момент – это оценка текущего состояния; второй момент – содержательная часть; третий – закрепление (стагнация) результата. Каждый тренинг содержит этап рефлексии в обсуждении итогов, с этой целью есть специально разработанные технологии получения обратной связи, это дополнительные встречи с участниками с участием тренера или без. Здесь уже по прошествии времени становится понятно закрепились ли полученными навыками, доволен ли человек результатом. Включается момент осознания и переноса полученной информации как в профессиональную среду, так и личный опыт участника, то есть еще раз генерируется проданная работа.

Главный и неоспоримый эффект тренинга – наличие у участников понимания профессиональных законов и этапов вхождения на рынок. Технологий и инструментам в тренинге также уделяется наиболее пристальное внимание.

Важно понимание факта, что тренинг подчиняется отдельным внутренним законам, которые следует соблюдать. Во-первых, это коллективная организация групповой работы, заточенная под запрос аудитории и нацеленная на результат. Во-вторых, это динамический процесс часто масштабный и всепоглощающий. Процесс организации тренинга всегда управляем извне (тренером), но в общей картине может сложиться

Таблица. 1.

Отличительные особенности стандартной образовательной программы и тренинга

Классическая учебная программа		Тренинг
Цели	Четко сформулированы и направлены на результат	Существует свобода выбора (участник тренинга в рамках заданной программы сам выбирает каких целей ему достигать) Например, это может быть работа в группе (в команде), овладение навыком, познакомиться лично с тренером и т.д.
Результат	Он прописан, должен быть отчетлив и понятен	Основан на восприятии участника (получилось не получилось). За результат принимается мнение участника
Содержание	Содержит понятный учебный алгоритм, заранее анонсированный	Подчеркивает инновационный инструментарий. Лишь схематично, без подробностей раскрывает потенциал заданной темы
Аудитория	Широкий круг участников	Специализированный круг участников
Форма проведения	Лекция, Практическое задание	Деловая игра, мастер-класс, упражнения. Примечание. Вызывает интерес как новый (инновационный) формат – обращает на себя внимание активный ритм мероприятия
Особенности организации	Отталкивается от предметного содержания заявленной ранее темы	Как правило перед началом, в анкетной или иной форме участники формулируют свои ожидания, цели т.т.д.
Участник (ученик)	Не требует подготовки. Предполагается что получит все необходимую информацию в ходе обучения	Участник тренинга сам привносит свой опыт, приобретенный на практике и преумножает его. От него требуется решительность, энтузиазм, целеустремленность
Ведущий	Преподаватель (учитель) В первую очередь подкован теоретическими знаниями	Тренер Нацелен на практические аспекты, он передает мастерство

ощущение в бесконтрольности. Однако, тренер здесь выступает с режиссерской позиции, он запускает этот механизм, и каждый раз тренинг подсказывает следующие сценарные ходы, совершенствуя таким образом предыдущую задачу. Задается цель – динамика – и анализируются результаты.

Успешность тренинга во многом зависит от подготовки качественного материала (творческих заданий), и от личности тренера. Все здесь построено на личностном факторе ведущего тренинг. Это, как правило, человек обладающей харизмой, с великолепным знанием своего материала, который способен моментально подстроиться под отдельно взятую аудиторию. В первую очередь он вызывает профессиональное уважение, что рождает доверие участников, и возможность максимально плодотворно работать.

На представленном рисунке видны отличительные особенности механизма организации тренинга и привычной обучающей среды.

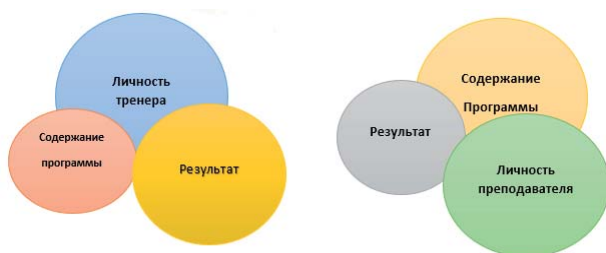


Рис. 1. Различие организационного процесса тренинга и стандартной (классической) образовательной концепции обучения.

Тренинг ритмичен, импульсивен, требует вовлеченности всех участников. Зачастую представляя со-

бой игру, в своей структуре он содержит глубочайший, серьезный смысл. Это групповой процесс, вклад каждого в общее дело одинаково важен. При этом тренинг построен так, что каждый сам выбирает каких именно целей ему достигать – кому-то сейчас актуальнее бизнес-цели, кому-то личный фактор, кому-то взаимоотношения. В разный момент времени участники программы по-разному составляют свой пакет целей, и это очень интересный и отличительный момент.

Получается, что этот «игрушечный» мир во многом ближе к реальности, чем стандартная обучающая система, и в нем нет простых зрителей (студентов), а есть участники, влияющие на то, как будет складываться их жизнь и карьера.

Тренинг – это ответ на запрос нашего времени, в быстром и качественном обучении. Целевой подход тренинга заключается в сконструированном алгоритме практических заданий, способ выполнения которых ученику не известен. Работа участников тренинга заключается в восприятии задания, его осмысливании и в специфике реализации заданных в условиях данных. Если в классическом учебном процессе учащейся пошагово знакомится с некой целостной системой знаний, то здесь выполняя одно задание он должен максимально плодотворно использовать имеющиеся знания на практике.

В качестве выводов, можно привести ряд следующих тезисов:

- В предлагаемом материале-исследовании, продемонстрированы возможности применения тренинга как очень эффективной формы обучения как молодых

специалистов, так и людей практикующих, с весьма высоким мотивационным потенциалом.

В прослеживаемой идее преобладания тренинговой системы над стандартной системой образования, является мысль о значимости междисциплинарной подготовки специалистов. Речь идет о межпредметной и метапредметных связей в обучении. Очевидно, что тренинговые практики имеют нацеленность на быстрый

практический вектор развития.

Акцент стандартной системы обучения традиционно направлен на усиление информационного поля, на преобладающую роль теоретических знаний. При этом не вызывает сомнений, что оптимальным решением может стать именно гармоничное сочетание теоретической базы (лекционного материала) и практической (тренинги, игры, практикумы и т.д.).

Библиографический список

1. Григорьян Ю.С., Семина Е.В. Тренинг продаж завтрашнего дня. // Управление развитием персонала. 2010. 03(23). С228-233.
2. Могилевкин Е.А. Тренинг карьерного самоменеджмента и его возможности. // Event маркетинг. 2013. №3. С234-237.
3. Могилевкин Е. Динамика рынка тренинговых услуг: анализ текущей ситуации. // Управление развитием персонала. 2010. 03(23). С188-193. С. 192.
4. Телевизионный проект журналистов телеканала «Время московское», «Москва 24» // <https://www.youtube.com/watch?v=xBXWLwF4Isw>
5. Челомова Н.А. Тренинг тренингу рознь: учимся, играем или отсиживаемся. // Управление развитием персонала. 2014. 02(38). С128-132.

References

1. Grigoryan Yu.S., Semina E.V. Training of sales of tomorrow. / Management of staff development. 2010. 03 (23). Pp. 228-233
2. Mogilevkin E.A. Training of self-management in career and its possibilities. // Event marketing. 2013. №3. Pp. 234-237
3. Mogilevkin E.A. The dynamics of training services market: the analysis of the current situation. / Staff development management. 2010. 03 (23). Pp. 188-193. Pp. 192
4. TV project by journalists of the channels "Time of Moscow", "Moscow 24" // <https://www.youtube.com/watch?v=xBXWLwF4Isw>
5. Chelomova N.A. There are no two training alike: we study, play or sit out. / Staff development management. 2014. 02 (38). Pp. 128-132

УДК 378.14

UDC 378.14

СМАГИНА Т.И.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры
романской филологии, Орловский государственный
университет имени И.С. Тургенева.
E-mail: smagina.tat@mail.ru

SMAGINA T.I.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate professor,
Department of Roman Philology, Orel State University
E-mail: smagina.tat@mail.ru

**ВУЗ – ДЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ: ИДЕЯ РЕАЛИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ОБЩЕРАЗВИВАЮЩЕЙ ПРОГРАММЫ ПО ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ**

**HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT – FOR PRIMARY SCHOOL: THE IDEA OF REALIZATION
OF THE ADDITIONAL EDUCATIONAL DEVELOPING PROGRAMME OF TEACHING THE FRENCH LANGUAGE**

В статье рассматривается один из возможных вариантов дополнительной образовательной общеразвивающей программы обучения французскому языку младших школьников, ее отличительные особенности, направленность и актуальность; целесообразность ее реализации на базе вуза.

Ключевые слова: дополнительное образование, младший школьник, второй иностранный язык.

This article considers one of the possible variants of the additional educational developing programme of teaching French for junior students, its peculiarities, aim and urgency; necessity of its realization on the basis of the higher educational establishment.

Keywords: additional education, a junior student, the second foreign language.

В решении многих вопросов российского образования в качестве основных рычагов его обновлении выступают идеи демократизации, гуманизации, гуманитаризации, плюрализма, что требует учитывать разнообразие образовательные потребности учащихся, наличие не только разных типов школ, но и различных образовательных и дополнительных общеобразовательных программ.

Федеральным законом от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ введено новое для нормативного поля в области образования понятие «дополнительные общеобразовательные программы», которые подразделяются на *предпрофессиональные* и *общеразвивающие* [2, с.44].

Дополнительные *общеразвивающие* программы направлены на [1, с. 568]:

✓ создание базовых основ образованности и решение задач формирования общей культуры учащегося, расширение его знаний о мире и о себе;

✓ удовлетворение познавательного интереса и расширение информированности учащихся в конкретной образовательной области;

✓ оптимальное развитие личности на основе педагогической поддержки индивидуальности учащегося (способностей, интересов, склонностей) в условиях специально организованной образовательной деятельности;

✓ накопление учащимися социального опыта и обогащение навыками общения и совместной деятельности в процессе освоения программы.

✓ Дополнительные общеразвивающие программы имеют свои отличительные особенности, такие как:

✓ преобладание развития общих способностей личности над специальными;

✓ приоритет развития универсальных учебных действий;

✓ развитие общей культуры, а также познавательной, физической, социальной, творческой активности личности;

✓ развитие мобильности и адаптируемости личности.

Согласно Федеральному закону № 273-ФЗ (ст. 12) дополнительные образовательные программы (их содержание и сроки обучения по ним) самостоятельно разрабатываются и утверждаются образовательными организациями.

В связи с этим на кафедре романской филологии Института иностранных языков Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева разработан один из возможных вариантов дополнительной общеразвивающей программы «Французский язык – легко и весело!». Программа ориентирована на новые исторические условия, потребности сегодняшнего дня, т.е. социально-экономические запросы государства, пожелания родителей и детей, а также учитывает тот факт, что образование должно превратиться в механизм развития личности и тем самым в действенный фактор развития общества.

Дополнительная *общеразвивающая* программа «Французский язык – легко и весело!» имеет *социально-педагогическую направленность*. Она задает обучающимся ориентиры на овладение вторым иностранным языком, намечает основные направления в достижении

целей изучения французского языка как второго иностранного, предоставляет возможности выбора индивидуального образовательного маршрута, достаточно открыта для изменений, для адаптации к конкретным условиям.

Актуальность программы определяется следующими факторами.

Модернизация языкового образования в России обусловлена усилившимися в значительной степени процессами межкультурной интеграции на национальном и международном уровнях.

В настоящее время иностранный язык является важнейшим средством общения, без которого невозможно существование и развитие общества. Язык рассматривается как средство познания картины мира, приобщения к ценностям, созданным другими народами, понимания уникальности и своеобразия народной самобытности и исторических достижений представителей других культур. Таким образом, существенно изменился социокультурный контекст изучения иностранных языков.

Изучение иностранного языка со 2-го класса стало одним из приоритетных направлений модернизации начального школьного образования.

Основопологающими принципами обновления содержания обучения французскому языку младших школьников является усиление социокультурного компонента, повышение роли иностранного языка как источника знаний о своей стране и франкоязычных странах. Программа направлена на воспитание у детей положительного отношения к французскому языку как средству международного общения, на формирование коммуникативных навыков иноязычной речи.

Актуальность разработки программы продиктована потребностями детей, родителей, школы. Известно, что в настоящее время значительно возрос спрос на дополнительные образовательные услуги. Обучение по дополнительной общеразвивающей программе «Французский язык – легко и весело!» позволяет удовлетворить социальный заказ родителей, желающих создать детям дополнительные условия для их дальнейшего всестороннего развития и воспитания. Программа закладывает основу для приобретения обучающимися в будущем глубоких и разносторонних знаний, в том числе знаний двух и более иностранных языков, для развития индивидуальных особенностей, способствующих успешному построению их личной образовательной траектории.

Программа позволяет учитывать желание и стремление детей изучать второй иностранный язык. Дает им возможность реализовать свой творческий потенциал, т.к. опирается на индивидуальные способности и потребности ребенка и построена с учетом его возрастных особенностей.

Новизна программы заключается в том, что изучение второго иностранного языка рассматривается как средство развития индивидуальности учащегося, формирования его потенциальных способностей и мобильности. Новизной отличается и система разработанных

методов и приемов, нацеленных на формирование коммуникативных навыков иноязычной речи, привитие интереса к изучению иностранных языков.

Программа имеет свои отличительные особенности. Так, например, необходимость раннего обучения иностранному языку официально признана государством. Это связано с тем, что в современном обществе значительно возросла потребность в межкультурных контактах, поэтому для обеспечения мобильности будущего поколения стало востребованным знание иностранных языков. Школьные общеобразовательные программы предусматривают изучение в начальной школе одного иностранного языка. В 10% школ Российской Федерации в 5-х классах введено изучение второго иностранного языка. Ведется обсуждение о необходимости в ближайшие годы введения второго иностранного языка во всех школах на обязательной основе.

Дополнительная общеразвивающая программа «Французский язык – легко и весело!» может быть квалифицирована как:

- ✓ пропедевтический курс изучения французского языка для школьников, которые будут изучать этот предмет в 5 классе как второй иностранный язык;

- ✓ дополнительное образование, дающее результативное и эффективное обучение французскому языку детей, отстающих по школьной программе;

- ✓ как благоприятная среда, в условиях которой можно максимально использовать потенциальные возможности учащихся для развития их познавательной потребности и формирования способности к освоению иностранных языков не только на этапе обучения по настоящей программе, но и в будущем.

Содержание программы ориентировано на базовый курс иностранного языка начального общего образования, но построено в значительной степени на аутентичном языковом материале и в соответствии с требованиями к освоению языка по классификации уровней европейского стандарта (A_1 и A_{1+}).

Изучение младшими школьниками французского языка соответствует таким основным направлениям их деятельности, как формирование и развитие коммуникативных навыков, дает возможность реализации принципов развивающего обучения, что способствует разностороннему развитию личности ребенка, раскрытию его индивидуальных возможностей.

Опора на деятельностный подход в организации учебного процесса способствует эффективной реализации развивающей функции обучения. Занятия организуются с применением таких форм учебной деятельности, которые способствуют постепенному переходу учащихся от исполнительской деятельности к поисковой, творческой. Применение деятельностных форм обучения дает возможность детям овладевать иностранным языком осознанно, а не на основе имитации.

Развитию эмоциональной сферы учащегося, усвоению элементов этикета, культуры общения, формированию коммуникативной компетенции могут способствовать такие формы обучения и виды занятий

как совместные занятия в виде конкурсов и праздников, викторин, выставок, концертов, игр (создание сказочных ситуаций в игровой деятельности). Интерактивные занятия организуются в форме естественного общения: усвоение норм речевого поведения, которых придерживаются носители языка.

Приемы контроля носят коммуникативно-деятельностный и творческий характер.

Таким образом, занятия нацелены на практическое освоение активного речевого взаимодействия; создание мотивации общения в коммуникативных условиях, близких к естественным условиям.

Программа имеет широкого адресата, ориентирована на реального потребителя, т.е. младших школьников (3-4 классы), изучающих английский и немецкий языки по основным образовательным программам, при этом желающих получить основы знаний и приобрести коммуникативные умения общаться на втором иностранном языке – французском.

Адаптивность и гибкость дополнительной общеразвивающей программы «Французский язык – легко и весело!» также дает возможность, по желанию детей и их родителей, организовать обучение учащихся 3-4-х классов, изучающих французский язык в школе, но не достигших желаемых результатов. С этой целью создается отдельная группа детей, желающих усовершенствовать знания французского как первого иностранного языка.

Достичь хороших результатов в изучении французского как второго иностранного языка возможно, поскольку, во-первых, в силу своих психологических особенностей именно младшие школьники имеют преимущество по сравнению с другими возрастными группами при изучении иностранного языка. Во-вторых, общеразвивающая программа предполагает, что обучение французскому языку организуется в форме учебной деятельности. Такое обучение выполняет развивающую, образовательную и воспитательную функции, единство которых обеспечивает всестороннее развитие младшего школьника. В учебной деятельности формируются новые важные качества труда школьника: он превращается в субъекта осуществляемой им деятельности, овладевает формами учебной деятельности, что способствует развитию его познавательных способностей.

В-третьих, учащиеся 3-х классов уже имеют определенный лингвистический багаж родного языка, владеют элементарными навыками решения коммуникативных задач на первом иностранном языке в рамках изученной тематики. Приобретенные элементарные навыки будут способствовать усвоению второго иностранного языка.

Ни у кого не вызывает сомнений тот факт, что интеллект человека прогрессирует наиболее быстро в детском возрасте – от рождения до 12 лет. Раннее обучение иностранному языку (как первому, так и второму) приводит к тому, что все обучающиеся оказываются способными к успешному овладению иностранными языками, в отличие от взрослых.

Реализация программы рассчитана на два учебных года и состоит из двух модулей. Общее количество учебных часов, запланированных на весь период обучения (два модуля), необходимых для освоения общеразвивающей программы «Французский язык – легко и весело!» – 116, включая время на промежуточное тестирование и на выполнение итоговых устных и письменных тестов в качестве контроля приобретенных знаний, навыков и умений по каждому модулю.

По завершению освоения программы ожидаются результаты, выраженные в сформированных личностных, метапредметных и предметных компетенциях учащихся.

Таким образом, программа нацелена на планируемый результат, на динамику его достижения. Она задает параметры для организации обучения иностранным языкам учащихся начальных классов и служит инструментом контроля их знаний. Программа, имеющая основной целью – развитие у ребенка элементарной способности к общению на иностранном языке, создает условия для изучения иностранного языка как средства приобщения к другой культуре. Дает возможность организации обучения иностранному языку как активного процесса познания, в котором усвоение знаний, умений и способов деятельности формируются в процессе собственной активной, творческой деятельности ученика. Обеспечивает психолого-педагогическую поддержку и сопровождение младших школьников с учетом возрастных и индивидуальных особенностей.

Библиографический список

1. Буйлова Л.Н. Современные подходы к разработке дополнительных общеобразовательных программ // Молодой ученый. Научный журнал. 2015. № 15(95). С. 567-572.
2. Федеральный закон об образовании в Российской Федерации от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (Дата обращения 10.09.2017 г.)

References

1. Buylova L.N. Modern methods of creating additional educational programmes // Young scientist. Scientific journal. 2015. № 15(95). pp. 567-572.
2. The Federal Law on education in the Russian Federation from December, 29 2012 № 273-FZ. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (Date of appliance: 10.09.2017).

УДК 371.047+378.047](470.65):316.614

UDC 371.047+378.047](470.65):316.614

СОЗАЕВ К.Г.

кандидат исторических наук, доцент кафедры социологии, Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова
E-mail: sozaikonstant@mail.ru

SOZAYEV K.G.

Candidate of Historical Sciences, associate professor, Department of Sociology, North Ossetian state University named after K.L. Khetagurov
E-mail: sozaikonstant@mail.ru

**ПРОБЛЕМЫ ПРОФОРИЕНТАЦИИ И ВЫБОРА ПРОФЕССИИ В КОНТЕКСТЕ
УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ШКОЛ И СТУДЕНТОВ ВУЗОВ РСО-АЛАНИЯ**

**PROBLEMS OF VOCATIONAL GUIDANCE AND CHOICE OF PROFESSION IN THE CONTEXT OF EDUCATIONAL
AND COGNITIVE ACTIVITY OF PUPILS AND UNIVERSITY STUDENTS IN NORTH OSSETIA-ALANIA**

В статье анализируются основные механизмы целенаправленной профориентационной деятельности среди старшеклассников и студентов, которая должна базироваться на глубокие знания всей системы основных факторов, способствующих успешному формированию профессиональных намерений обучающихся, а также развитию сознательного отношения к труду, потребности и готовности к трудовой деятельности в условиях современного рынка труда.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, учебно-воспитательный процесс, старшеклассники, студенты, социализация, адаптация, профессиональное самоопределение.

The article analyzes the main mechanisms of purposeful career guidance among high school students and students, which should be based on deep knowledge of the whole system of the main factors that contribute to the successful formation of professional intentions of students, as well as the development of a conscious attitude to work, needs and willingness to work in a modern labor market.

Keywords: professional orientation, educational process, senior pupils, students, socialization, adaptation, professional self-determination.

Актуальность проблемы профессиональной ориентации в школе и вузе обусловлена необходимостью разрешения противоречия, сложившегося между требованиями современного рынка труда к существующей системе российского образования и недостаточно сформированной у обучающихся компетентности в сфере самостоятельного управления процессами профессионального самоопределения. Разрешение указанного противоречия возможно лишь в том случае, если интенсифицировать содержание образовательного процесса, начиная с его начальных звеньев: семьи, детского сада, начальной и средней школы, техникумов и вузов. Процессы социального и профессионального самоопределения, объективные потребности личности в профессиональной ориентации, существующие теоретические знания и накопленный практический опыт определяют требования, предъявляемые современным рынком труда к специалисту, способного к саморазвитию, успешной реализации своих умений и навыков, адекватному решению возникающих перед ним жизненных вопросов и т.д.

В основе понятий профессиональная ориентация, выбор профессии лежат процессы осознания и самоактуализации. Данные факторы в своем органичном единстве входят в систему более широкого феномена «социализация», которая многими уче-

ными (К.А. Ререкин, А.П. Симоненкова, Ю.Г. Бузева, Н. Смелзер, Ж.Т. Тощенко и др.) рассматривается как процесс становление личности, усвоение индивидом ценностей, норм установок, образцов поведения, присущих данному обществу, социальной группе. Понятия профессиональная ориентация и выбора профессии, процессы самоопределения, самоактуализации личности направлены на реализацию профессиональной деятельности и составляют фундамент социализации. Поэтому эти факторы тесно связаны и дополняют друг друга. В конечном итоге учебно-воспитательную работу по выбору профессии необходимо рассматривать как одну из составных частей содержания работы по социализации обучающихся. При этом под термином «социализация» мы понимаем процесс полной интеграции личности в социальную систему, в ходе которого происходит ее приспособление к социальной действительности [11]. В этом плане, то есть в плане адаптации, социализация рассматривается как процесс вхождения человека в социальную среду и ее приспособление к культурным социологическим условиям и факторам. В результате такого рода взаимодействия у обучающихся, как у полноценных субъектов социальных отношений, формируются качества личности, благодаря которым они не просто усваивают социальный опыт, но и активно участвуют в общественных делах.

Важность и необходимость профессиональной ориентации учащихся в процессе учебно-познавательной деятельности постоянно подчеркивали классики социологии О. Конт, Г. Спенсер, Э. Дюркгейм, М. Вебер. Их идеи были развиты К. Мангеймом, Г.В. Гарфинкелем. В отечественной социологической литературе изучению профессиональной ориентации посвящен целый ряд научных трудов, среди которых работы М.А. Басова, А.И. Божовича, Л.П. Бугаевой, Ф.Р. Дунаевского, А.Н. Леонтьева, К. Платонова, С.Г. Струмилина, В.А. Ядова. Проблемы комплексного системного подхода, в соответствии с которым педагогическая система понимается как целостное единство всех факторов образования, деятельностный подход к формам воспитания и обучению личности и концепцию о поэтапном развитии умственных действий разрабатывали В.И. Андреев, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, А.К. Марков. Психологические теории личности, предложенные Л.С. Выготским, В.В. Давыдовым, С.П. Рубинштейном и другими учеными легли в основу теории развития ценностных ориентаций учащихся, как одной из центральных проблем профессиональной ориентации. Показатели социальной направленности и мотивации поведения личности представлены в трудах Б.Г. Ананьева, Г.Н. Андреевой, И.С. Кон, В.А. Ядова и др. Содержание профессиональной деятельности раскрывается в исследованиях Т.А. Шишкова, В.С. Мухина, Э.Ф. Зеера и др.

Проблемы развития и функционирования профессионального самоопределения, социализации и самоактуализации учащейся молодежи представляют сложные и многогранные социальные явления, поэтому достаточно давно стали изучаться в научной литературе – социологии, философии, психологии и педагогике. Перечисленные процессы и явления исследуются учеными как системные, целостные процессы путем междисциплинарного синтеза, соединения усилий представителей этих научных областей. Такое объединение различных научных сфер, по мнению Б.Г. Ананьева, выступает особенностью современного научного развития и характеризуется соединением различных аспектов и методов исследования построения синтетических характеристик человеческого развития [1, с. 6-7]. К примеру, в социологии к рассмотрению различных аспектов образования и воспитания применяются как теоретические, так и эмпирические подходы.

Кроме того, в последнее время получает все большее распространение точка зрения на социологию как на науку о движущих силах сознания и поведения людей как членов гражданского общества. Исходя из этого подхода, социология изучает совокупность социальных явлений и процессов, характер общественного сознания во всех его противоречивых проявлениях, развития, деятельности, действительного поведения людей, а также внешние условия, которые влияют на их развитие и функционирование в социально-экономической, социально-политической и духовной жизни общества. Это говорит о том, что в центре внимания социология

ставит сознание и поведение человека, его отношение и реакция на изменение своего статуса, своего места не просто как отдельного индивида, но и как члена социальной группы, представителя определенного общества. Одновременно с этим, социология анализирует сущность окружающей среды (макро-, мезо- и микро-условия), социальной жизни человека.

Таким образом, можно сказать, что базовыми понятиями профессионального самоопределения и становления в социологической науке являются система государственных мероприятий, обеспечивающая научно обоснованный выбор профессии; длительный необратимый социальный процесс освоения личностью той или иной профессии, информация, потребности, мотивы, ценностные ориентации, установки, интересы и другие эмпирические элементы [10]. Указанные возможности социологии, как науки, включающие антропоцентричность – постановка в центр внимания человека, его сознания и деятельности, органичное сочетание в себе субъективных факторов и объективных условий, учет взаимоотношений общества и человека предоставляют ей возможность объединять усилия представителей других социально-гуманитарных дисциплин в процессе системного изучения различных аспектов системы образования и воспитания людей.

Анализ работ, представляющих социологическую, психологическую, педагогическую науки, однозначно свидетельствует о возросшем интересе исследователей к проблеме профессиональной ориентации молодежи, обоснованию средств ее успешной реализации. Однако в указанных подходах и концепциях, к сожалению, еще недостаточно освещены проблемы и особенности формирования профессионального самоопределения у учащихся средних общеобразовательных учреждений, средних профессиональных организаций, студентов вузов в контексте внедрения в практику образования требований и принципов компетентностного подхода к учебно-воспитательной деятельности молодежи. Отсюда вытекает и цель предлагаемой статьи – рассмотрение, изучение и анализ состояния процессов реализации деятельности по организации профориентационной работы и выбору профессии, в ходе обучения, воспитания детей начиная с детских лет, учебы в школе и вузе, выявления трудностей и противоречий, имеющихся в этом процессе в условиях реформирования образования, определение мер и средств по оптимизации на практике новых инновационных программ и методов обучения. Без подобного осознания индивидом своих способностей, задача формирования профессионального самоопределения не происходит, поэтому в современных условиях большинство из абитуриентов поступают в вузы не по призванию и интересу к профессии, а по мотиву поступить куда-то, чтобы по окончании найти хорошо оплачиваемую работу, продвигаться в должности и сделать карьеру, безотносительно к полученной специальности. Как известно, личностное профессиональное развитие проявляется в таких компонентах как притязания личности, само-

актуализация и учебно-мотивационная структура ее. Поэтому особо значимым является определение того влияния, которое оказывает в процессе личностного роста на ее профессиональную направленность, семейные и условия, уровень активности самого социального индивида в саморегуляции, самореализации, саморазвитии. Основы стратегии развития российской системы образования, начиная с начальной, средней школы, профессиональных училищ, техникумов и высших учебных заведений в условиях рыночного хозяйства была определена в Законах об образовании в РФ (1992, 2012, 2017 гг., в Национальной доктрине образования до 2025 года, Концепции модернизации российского образования на период до 2025 года, Федеральных программах развития образования и др. нормативно-правовых актах. Большое значение для развития образования имел намеченный в Федеральной целевой программе проект развития образования 2007-2010 гг. определяющий переход отечественной общеобразовательной школы на качественно новую образовательную модель образования – профильное обучение.

Для высшей школы поворотным стало присоединение России в 2003 году к Болонской Декларации, переход на двухуровневую систему образования – бакалавриата и магистратуры, призванных готовить специалистов, свободно владеющих своей профессией и ключевыми компетенциями, способных к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готовых к постоянному росту, социальной и профессиональной мобильности и вступлению в межкультурные и профессиональные коммуникации в рамках Федеральной целевой программы развития образования в 2013-2020 гг. Намечены главные направления дальнейшего развития и совершенствования российского образования – обеспечение непрерывного образования, усиление человеческого потенциала, модернизация образовательных программ в системе дошкольного, общего, и дополнительного образования детей, направленная на всестороннее развитие детей, стимулирование качества труда, внедрение современных стандартов общего образования, обновление содержания технологической и материальной среды образования, в том числе, развитие информационных технологий и др. Наконец, новая Концепция развития образования Российской Федерации на 2016-2020 гг., определяя в качестве главных целей – обеспечение условий эффективности образования на всех уровнях, в контексте государственных требований к профориентационной работе, выбору профессий и профессионального самоопределения молодежи. В РСО-Алания эта деятельность, как показывает анализ различных исследований, осуществляются в тесной связи с общим образованием по следующим основным направлениям: создание профориентационной системы, которая может вооружить школьников необходимыми знаниями по поиску для себя профессии; умениями по объективной оценке своих индивидуальных особенностей; разработка диагностических методик по изучению личности школьника с целью оказания

индивидуальной помощи в выборе профессии; теоретическое и методологическое обоснование проводимых с молодежью профконсультаций; создание банка профессиональных карт; разработка системного подхода к профессиональной ориентации школьников; изучение познавательного и социально значимых мотивов, влияющих на выбор профессии; формирование моральных и культурных элементов в процессе подготовки школьников к успешному выбору профессии [4, с. 83]. Высокие результаты в области профориентационной работы в регионе определяются достигнутыми положительными результатами в системе общего образования. И, хотя определенные продвижения к улучшению качества образования здесь имеются. К примеру, успешное внедрение в школах государственных стандартов и образовательных программ [8]. Указанные стандарты позволяют вооружить учащегося не только определенной суммой знаний, но и сформировать в ней умения, навыки и потребности в их приобретении, а также возможности и стремления учиться в течение всей жизни и успешно адаптироваться в нее. Новый стандарт формирует и новые принципы учебного процесса, вносит много изменений в отношении «учитель-ученик», требует введения индивидуализированных форм учебной работы, обучения школьников индивидуальным и групповым проектно-исследовательским навыкам, оказания помощи учителям в выборе и самоопределении учащихся в отношении профилирующего направления своей будущей деятельности. Однако, наряду с положительными моментами в деятельности системы образования РСО-Алания, как и в целом в системе российского образования, немало проблем и недоработок в организации учебного процесса.

По результатам проведенного в РСО-Алания социологического исследования (опрошено 600 чел.), всего лишь треть из опрошенных (34,2%) устраивает организация учебного процесса в средней школе, количество уроков, дополнительных секций. Более половины опрошенных (69,8 %) ответили на вопрос о качестве организации учебного процесса отрицательно и, которые аргументировали свой ответ следующими суждениями: школьники перегружены, много уроков (29,1%), мало секций (19,0%), детям не нужна шестидневка (21,7%) [2, с. 29]. О снижении качества обучения в системе общего среднего образования страны с тревогой говорят многие неравнодушные люди. Сегодня в нашей стране и в республике РСО-Алания, в частности, дети либо не учатся, либо занимаются с репетиторами. Как правило, главная причина этого – отсутствие у учащихся мотивации, т.е. нет образа результата обучения – что конкретно ребенок получит, если будет хорошо учиться. У нас население страны 145 миллионов человек, из которых работают 52%, Каждый год вузы страны оканчивают около трех миллион человек. В итоге создается давление молодежи на тех, которые оканчивают вузы, на тех, кто уже работает. 11 летнее обучение ввели именно для того, чтобы уменьшить это давление. Из 75 миллионов россиян 65 занимаются куплей-продажей, для которой

получение высшего образования – необязательно. Это говорит о том, что стимулов для получения специализации и рабочих профессий нет – пишет профессор СОГУ З.К. Каргиева [6].

Одной из стратегических направлений модернизации российского образования является внедрение профильного обучения в общеобразовательную школу, цель которого – организация условий и расширение возможностей профессионального выбора учащихся в соответствии с их интересами и намерениями продолжения образования, способствовать усилению преемственности между средним общим и профессиональным образованием, повышению эффективности подготовки учащихся-выпускников школ к вступительным экзаменам в колледжи, техникумы и вузы. Роль и значение внедрения профильного обучения в старшей ступени общего образования в РСО-Алания было исследовано нами в специальном исследовании: На вопрос анкеты «Считаете ли Вы полезным профильное обучение для дальнейшего профессионального самоопределения учащихся?» 58,8% респондентов ответили, что это поможет учащимся в правильном выборе будущей специальности в вузе, 16,5% опрошенных родителей считают это может привести к сокращению знаний по многим предметам; 12,8% ответили, что нужны не профильные классы, а специализированные школы; 2% опрошенных считают, что профильное обучение заставляет думать учащихся о будущем. Всего 16,5% из родителей не довольны профильным обучением своих детей.

Изучались и проблемы эффективности профориентационной работы, проводимой родителями, социальными педагогами, психологами школ и другими учителями по оказанию школьникам личностно-ориентированной помощи в выявлении и развитии способностей и склонностей, профессиональных и познавательных интересов, профессиональном самоопределении. Как свидетельствуют полученные данные в целом респонденты оценивают эффективность профориентации в старших классах на «хорошо» в 8-9 классах – 39,8%, в 10-11 классах 41,5% [2, с. 67-68]. Социологами были изучены и актуальные вопросы установок и мнений учащихся 11 классов о выборе будущей специальности. По данным проведенного опроса, наиболее популярной областью знаний современных учащихся-выпускников школ РСО-Алания выступает социально-гуманитарные науки. Так, 38,4 % из респондентов считают гуманитарные профессии как наиболее адекватные своим способностям. Причем доля сельских школьников – гуманитариев (36,5% немного меньше, чем городских (42,6%). Пятая часть школьников (20,3%) из них намерены связать свой род деятельности с медициной и для этого получить медицинское образование, 18,9% выпускников выбирают для себя технические специальности, менее остальных востребованы у выпускников творческие специальности (9,3%). Большинство опрошенных (66,8%) предполагают получить профессиональное образование по призванию, остальные по настоянию родителей (10,7%) и

по принципу «хоть куда, лишь бы поступить». Более 80% школьников (городских – 88,5%, сельских – 76,3%) собираются поступить в государственные вузы и только 1,1% – в негосударственные).

Важной и достаточно сложной проблемой для выпускников школ и их родителей является выбор места получения профессии и престиж вуза, по окончании которого возможно впоследствии устроится на хорошо оплачиваемую должность. В этой связи, при ответе на вопрос о том, где вы планируете получить профессиональное образование из опрошенных одиннадцатиклассников (55,6%) указали что хотят остаться в РСО-Алания [3, с. 13-18]. Профориентационная работа с учащимися осуществляется не только через учебно-воспитательный процесс, но и посредством внеурочной и внешкольной работы, системе дополнительного, довузовского образования, по общеобразовательным программам для учащихся 9 -х, 10-х, 11-х классов средних школ, студентов выпускных курсов лицеев, колледжей и других средних учебных заведений, организуемых для углубленного изучения абитуриентами профильных дисциплин, усвоение которых необходимо в процессе сдачи ОГЭ и ЕГЭ и вступительных испытаний в вузы, родительской общественности. В ходе этой деятельности, в отличие от учебных занятий как правило, значительное внимание уделяется познанию самого учащегося, изучение индивидуальных качеств обучающихся, особенностей характера, способностей, талантов, воспитанников, ориентируют их на самовоспитание, саморазвитие. Поскольку именно в школьные годы можно надеяться на пробуждение механизма взаимного укрепления интереса личности и ее способностей, о котором писал С.Л. Рубинштейн: «Наличие интереса к определенной области стимулирует развитие способностей, обуславливая плодотворную работу, интерес к ней» [7, с. 620]. Понятно, что преподаватели и родители, занимаясь подобной педагогикой сотрудничества, ориентируя школьников на самопознание и самоактуализацию должны знать тот комплекс наук, который от К.Д. Ушинского получил название «педагогической антропологии». Однако, как свидетельствуют исследования, показатели эффективности профориентационной работы в средних общеобразовательных школах республики, эксперты оценивают на «двойку», в лучшем случае – на «тройку» по той причине, что в этой работе нет определенной системы [2, с. 69].

На важность и актуальность проблемы активизации профориентационной работы и большего внимания к вопросам самоактуализации личности в процессе образования, говорит и анализ ранее проведенных данных социально-психологических исследований, проведенных нами в коллективах студентов и профессорско-преподавательского состава СОГУ им. К.Л. Хетагурова, Горского аграрного университета, СКГМИ, в том числе, студентов младших курсов. К сожалению, у них преобладает достаточно низкий уровень осмысленности своей жизни, и пока определенно высок процент, или характеризуется несформированностью таких качеств

личности, как готовность к учению, способность учиться самостоятельно, контролировать и оценивать себя с реальных позиций, владение приемами и методами изучения механизмов и предпосылок саморазвития своей личности. Не у всех первокурсников имеются стимулы к получению профессии с целью состояться в жизни и преобладающими в студенческой среде являются дипломоцентристские установки – ни образование, ни будущая профессия не воспринимаются ими как самодостаточные ценности, а рассматриваются только с точки их возможности обеспечить успешную послевузовскую социальную интеграцию. Отсюда – серьезное снижение познавательной и профессиональной мотивации [11, с. 3].

Как это видно из сказанного, в наше время, к сожалению, работа по профессиональной ориентации, осуществляемая педагогами, школами в подростковом и юношеском возрасте, когда активизируется процесс формирования личностной и профессиональной идентичности, выражаемая, к примеру, в помощи учащимся в самопознании, в обоснованном выборе профессии, сформированного отношения к профессии как жизненной ценности, наличие у школьника обоснованного профессионального плана и т.д., пока недостаточна. В этой ситуации, основная нагрузка в работе по профессиональной ориентации и формированию профессиональной направленности ложится на плечи профессорско-преподавательского состава вузов, если выпускники школ становятся студентами. Сегодня главной задачей высшего профессионального образования является формирование у студентов ключевых компетенций, которые обозначены в ФГОС ВПО для соответствующих специальностей. При этом важно отметить, что весь образовательный процесс – начиная с дошкольных учреждений до вузов должен быть направлен не только на развитие когнитивной сферы индивида но и на

развитие его познавательной активности, самостоятельности, способствовать овладению методами самообразования, формирования и развития личностных качеств, необходимых для осуществления профессиональной деятельности. Сегодня, для решения задач, связанных с социализацией подрастающего поколения важно учитывать, как писал американский социолог Н. Смелзер, существование различий между социализацией взрослых и детей, знать о том, что социализация взрослых направлено на то, чтобы помочь человеку овладеть определенными навыками, социализация же детей формирует мотивацию их поведения [9, с. 95-108]. Сегодня, в условиях осуществления в нашей стране непрерывного образования, как отмечают социологи, профориентационная работа, которая начинается, как правило, в старших классах, часто оказывается запоздалой, поэтому возможно начинать профессиональное самоопределение с 7 класса. Имеются и предложения и о том, что, поскольку имеются рекомендации в образовательных стандартах о ведении в начальной школе развивающего образования, наделяющего ребенка – первоклассника ролью исследователя как на уроках, так и во внеурочной работе, то было бы целесообразным распространить это преобразование и на дошкольное образование, сделав его исходным звеном образовательного процесса, что диктуется все возрастающими потребностями молодых людей в раннем профессиональном самоопределении, в выборе профессий. В этом случае важно было бы значительно активней, чем прежде, вести индивидуальную работу с учащимися, разработать новые эффективные методики по изучению их способностей, предусмотреть материальные стимулы труда воспитателей, учителей и родителей, которые активно участвуют в процессе формирования будущей личности в правильном направлении, в деле развития ее творческого потенциала в общеобразовательной школе и вузе.

Библиографический список

1. *Ананьев Б.Г.* О проблемах современного человекознания. 2-е изд. СПб.: Питер, 2001. 272 с.
2. *Бекова М.И.* Формирование лидерских качеств у старшеклассников как педагогическая проблема //Проблемы современного педагогического образования. 2017. №55-4. С. 77-83.
3. *Дзуцев Х.В.* Оценка эффективности системы среднего общего образования в Республике Северная Осетия-Алания в условиях модернизации». М. 2012. 8,5 п.л.
4. *Дзуцев Х.В., Хугаева А.А.* Отношение школьников 11-х классов средних общеобразовательных школ Республики Северная Осетия-Алания Северо-Кавказского федерального округа Российской Федерации к Единому государственному экзамену: социологический анализ. Монография – М.: ИСПИ РАН; Владикавказ: ИПЦ СОГУ, 2014. 118 с.
5. *Ильясов М.И.* Выбор профессии и социализация личности учащихся//Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 4, С.83.
6. *Каргиева З.* Газета «Северная Осетия». 2015, 3 декабря.
7. *Ререкин К.А., Симоненкова А.П., Бузева Ю.Г.* Механизм реализации профориентационной деятельности в вузе //Высшее образование в России. №2. 2016. С.97.
8. *Рубинштейн С.А.* Основы общей психологии. СПб.: Питер. 2001. 720 с.
9. *Смелзер Н.* Социология. М. 1994, с. 95-108.
10. Социологический энциклопедический словарь. М.: Норма.2000. 328 с.
11. *Созаев К.Г.* Проблемы трудоустройства выпускников вузов на рынке труда рсо-Алания //Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. №3 (16). С. 357-361.
12. *Созаев К.Г.* Факторы повышения адаптационных процессов студентов первокурсников к образовательному процессу в вузе //Приднепровский научный вестник. 2016. Т. 1. С. 85-88.
13. *Тахохов Б.А.* Без духовности нет нравственности. Газета «Северная Осетия».2017 № 138, 2 августа. С.3.

References

1. *Ananiev B.G.* On the problems of modern humanism. 2 nd ed. St. Petersburg: Peter, 2001. 272 p.
 2. *Bekoyeva M.I.* Formation of leadership qualities in high school students as a pedagogical problem // Problems of Modern Pedagogical Education. 2017. №55-4. Pp. 77-83.
 3. *Dzutsev H.V.* Evaluation of the effectiveness of secondary general education in the Republic of North Ossetia-Alania in conditions of modernization. Moscow. 2012. 8,5 p.p.
 4. *Dzutsev Kh.V., Khugaeva A.A.* Attitudes of schoolchildren of 11th grade of secondary schools in the Republic of North Ossetia-Alania of the North Caucasus Federal District of the Russian Federation to the Unified State Exam: sociological analysis. Monograph Moscow: ISPI RAS; Vladikavkaz: SOGU CPI, 2014. 118 p.
 5. *Ilyasov M.I.* The choice of profession and the socialization of the personality of students // Vector of science TSU. Series: Pedagogy, psychology. 2013. No. 4, Pp. 83.
 6. *Kargieva Z.* The newspaper «North Ossetia». 2015, December 3.
 7. *Rerekin K.A., Simonenkova A.P., Buzeva Yu. G.* The mechanism for implementing vocational guidance in higher education institutions // Higher education in Russia. №2. 2016. Pp. 97.
 8. *Rubinshtein S.A.* Fundamentals of General Psychology. St. Petersburg: Peter. 2001. 720 p.
 9. *Smelser N.* Sociology. Moscow
 10. Sociological encyclopedic dictionary. Moscow: Norm. 2000. 328 p.
 11. *Sozayev K.G.* Problems of employment of graduates of higher educational institutions in the labor market of rso-alania // Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology. 2016. Vol. 5. № 3 (16). Pp. 357-361.
 12. *Sozayev K.G.* Factors of increasing the adaptive processes of first-year students to the educational process in the university // Pridneprovsky Scientific Herald. 2016. Vol. 1. Pp. 85-88.
 13. *Takhohov B.A.* Without spirituality there is no morality. The newspaper «North Ossetia». 2017 No. 138, August 2. P.3.
-

УДК 37.035.8:378 (06)

UDC 37.035.8:378 (06)

СЫСОЕВА О.С.

преподаватель кафедры «Социально-гуманитарные дисциплины», ведущий специалист сектора воспитательной работы Шахтинского института (филиала) ЮРГПУ (НПИ) им. М.И. Платова.

E-mail: profkom@siurgtu.ru

АГАФОНОВ А.С.

студент 4 курса Шахтинского института (филиала) ЮРГПУ (НПИ) им. М.И. Платова

E-mail: profkom@siurgtu.ru

ТУРАЕВА Н.П.

студентка 3 курса Шахтинского института (филиала) ЮРГПУ (НПИ) им. М.И. Платова

E-mail: profkom@siurgtu.ru

SYSOEVA O.S.

teacher at the Department «Social and humanitarian disciplines», leading specialist in the educational work sector Shakhty Institute (Branch) of South Russia State Polytechnic University (Novocherkassk Polytechnic Institute named after M.I. Platov

E-mail: profkom@siurgtu.ru

AGAFONOV A.S.

the 4th year student Shakhty Institute (Branch) of South Russia State Polytechnic University (Novocherkassk Polytechnic Institute) named after M.I. Platov

E-mail: profkom@siurgtu.ru

TURAEVA N.P.

the 3rd year student Shakhty Institute (Branch) of South Russia State Polytechnic University (Novocherkassk Polytechnic Institute named after M.I. Platov

E-mail: profkom@siurgtu.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОГО СОЗНАНИЯ В МОЛОДЕЖНОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ КАК ОДИН ИЗ МЕТОДОВ ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ ТЕРРОРИЗМУ И ЭКСТРЕМИЗМУ

FORMATION OF TOLERANT CONSCIOUSNESS IN THE YOUTH STUDENT COMMUNITY AS ONE OF THE METHODS AMONG ACTIONS AGAINST TERRORISM AND EXTREMISM

В статье повествуется о толерантности как об умении жить в современном обществе, отличающемся этнической, культурной пестротой, умением понимать и признавать права друг друга. Проблема развития толерантного сознания в многонациональном регионе особенно актуальна на современном этапе, который отмечен обострением нетерпимости, проявлениями расового, этнического и религиозного терроризма, растущим неравенством.

Ключевые слова: толерантность, профилактика экстремизма, незаконная миграция, гражданская позиция, национальная идея.

This article unfolds the idea of tolerance as an ability to live in the modern society, which is ethnically and culturally diverse, ability to understand and accept rights of each other. The problem of developing tolerant consciousness in a multi-ethnic region is particularly acute at the present stage, which is marked with intolerance growth, display of racial ethnical terrorism, inequality growth.

Keywords: tolerance, preventive actions against extremism, illegal migration, civic position, national idea.

Обучение в высшем учебном заведении – это не только процесс усвоения знаний, умений и навыков, необходимых для овладения будущей профессией, но и формирование гражданской позиции молодого специалиста. Формировать гражданскую позицию молодежи в отсутствии в современной России национальной идеи задача крайне сложная. Советские идеологемы, разрушенные в 90-е годы прошлого столетия, не заменились сколько-нибудь внятными концепциями, которые могли бы стать основой становления гражданской позиции личности. В условиях идеологического вакуума в настоящее время в Российской Федерации наблюдается рост экстремизма и ксенофобии, причиной которых являются низкий уровень доходов населения, бедность регионов страны, незаконная миграция, высокий уровень преступности и т.д. В столь непростой

социально-политической и экономической ситуации лозунг «Россия для русских» является, к сожалению, основной формой выражения национальной идеи и, одновременно, некой формулой для решения вышеперечисленных проблем. Именно поэтому распространение толерантного сознания и веротерпимости является одной из главных задач в условиях высокой активности экстремистов в России.

Толерантность – это не просто терпимость как таковая, это умение жить в современном обществе, отличающемся этнической, культурной пестротой, умение понимать и признавать права друг друга. Как отмечают многие эксперты, проблема нетерпимости актуальна в большей степени для приграничных и центральных районов России. Южные регионы и южный народ выгодно отличаются именно большим пониманием, что

вселяет определенный оптимизм. И примером является Ростовская область – многонациональная территория, где вместе живут люди, в том числе принадлежащие к разным конфессиям.

В настоящее время понятие «толерантность» стало одним из центральных в осмыслении процесса повсеместного нарастания агрессивности на всех уровнях бытия человека. Толерантная позиция личности как жизненная стратегия приобретает все большую актуальность и востребованность как единственно возможный путь для установления гармоничных взаимоотношений между людьми. В целом, толерантность – это сложное, многоаспектное и неоднозначно трактуемое понятие, которое может проявляться в различных, иногда диаметрально противоположных формах и наполняться специфическим смыслом в зависимости от контекста.

Так, толерантность может иметь значение как терпимости, так и равнодушия, в зависимости от условий ее проявления и, кроме того, важно учитывать, по отношению к каким явлениям выступает данное качество личности.

Под воздействием некоторых СМИ и безответственных заявлений должностных лиц в общественном сознании формируется представление об этнической преступности. Так, например, одну нацию стали обвинять в торговле наркотиками, другую – в организации терактов и похищении людей, третью – в бандитизме. В погоне за сенсациями СМИ создают психотравмирующие ситуации для населения. У молодых людей некоторых этнических групп формируется потребность в мести, которая реализуется ими в повседневной жизни. Причем, если взрослые могут договориться друг с другом, то молодежь вырастает с чувством мести и становятся фанатиками в каком-либо движении экстремистского толка.

Проблема развития толерантного сознания в многонациональном регионе становится особенно актуальной на современном этапе, который отмечен обострением нетерпимости, проявлениями расового, этнического и религиозного терроризма, растущим неравенством. Преодоление этих явлений требует изменения традиционных форм обучения и воспитания, обновления и обогащения содержания учебных программ как общеобразовательной школы, так и структур высшей школы за счет внесения поликультурной составляющей.

Именно поэтому тема воспитания толерантности в обществе в целом, и в молодежной среде в частности вышла на передний план работы сектора воспитательной работы и студенческого самоуправления нашего вуза. В рамках специально разработанного плана в нашем вузе были проведены следующие мероприятия: круглые столы на темы: «Противодействие терроризму и профилактика экстремизма в молодежной студенческой среде» и «Развитие толерантного сознания у студенческой молодежи»; встречи студентов с представителями диаспор, религиозных конфессий, специалистами по работе с молодежью; проведение праздника, посвященного Дню Белых журавлей (этот праздник учрежден народным поэтом Дагестана Расулом Гамзатовым как праздник поэзии и как память о павших на полях сражений во всех войнах); проведение адаптационных бесед со студентами-первокурсниками из других регионов и другой национальной принадлежности; целенаправленная работа со студентами в общежитии, функционирование в институте телефона доверия, и сектором воспитательной работы нашего института обеспечивается участие студентов вуза в научных конференциях по данной тематике.

Закономерности, действующие в среде студенческих сообществ, в пространстве вузовского образования складываются как на основе предыдущего развития студентов, так и на основе специфических особенностей самой среды высшего учебного заведения. Именно поэтому, наряду с основными формами и содержанием учебных дисциплин, значительную роль здесь должны играть культурные, спортивные и другие досуговые мероприятия, в процессе проведения которых складывается особая среда, отличающая данное учебное заведение, а каждому студенту предоставляется возможность проявить свои способности в неформальной творческой обстановке.

Подводя итог, можно заключить, что современная тенденция образовательной и внеучебной среды высшей школы должна быть ориентирована на формирование человека понимающего, чувствующего, сопереживающего. Необходимо показать, убедить, разъяснить потребность обладания толерантным сознанием как способом мироощущения и мировосприятия современного мира в первую очередь на собственном примере преподавателя.

Библиографический список

1. Сысоева О.С., Абдуллаева Э.С., Коробейникова М.О. «Формирование толерантного сознания у студентов – один из аспектов деятельности студенческого самоуправления в вузе». Мы строим свое будущее сами: традиции и инновации студенческого самоуправления. Материалы Всероссийской студенческой научно-практической конференции, Екатеринбург, 29-30 ноября 2010г./ Уральский государственный педагогический университет Екатеринбург, 2010. 231с.
2. Сысоева О.С., Абдуллаева Э.С., Коробейникова М.О. «О некоторых методах профилактики распространения экстремизма и терроризма в среде студенческой молодежи». Актуальные проблемы воспитания студенческой молодежи. Сборник материалов IV Международной научно-практической конференции. Орел: «Госуниверситет–УНПК», 2011. 363с.
3. Сысоева О.С., Абдуллаева Э.С., Коробейникова М.О. «Формирование толерантного сознания в молодежной студенческой среде как один из методов противодействия терроризму и экстремизму». I Всероссийский форум студенческих объединений «Мы строим свое будущее сами»: Материалы I Всероссийского форума с международным участием, Екатеринбург, 16-18 апреля 2012 г. / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2012. 184 с.

References

1. *Sysoeva O.S., Abdullaeva E.S., Korobeinikova M.O.* «Formation of tolerant consciousness among students is one of the key aspects in the activity of the student government at the university». We build our future ourselves: traditions and innovations of student government. Materials from All-Russia student research and practice conference, Yekaterinburg, November 29-30, 2010/ Ural State Teachers' Training University – Yekaterinburg, 2010. 231 p.
 2. *Sysoeva O.S., Abdullaeva E.S., Korobeinikova M.O.* «About some methods of preventive actions against extremism and terrorism spreading in a youth student community». Acute problems in student youth upbringing. Source book of the IV international research and practice conference. Orel: «State University – Educational-scientific-production complex», 2011. 363 p.
 3. *Sysoeva O.S., Abdullaeva E.S., Korobeinikova M.O.* «Formation of tolerant consciousness in the youth student community as one of the methods among actions against terrorism and extremism ». All-Russia forum of student unions «We build our future ourselves»: Materials from the I All-Russia Forum with international participation, Yekaterinburg, April 16-18, 2012/ Ural Teachers' Training University Yekaterinburg, 2012. 184 p.
-

УДК 577.121:616-006.4

UDC 577.121:616-006.4

ТАКАНАЕВ А.А.

доктор биологических наук, профессор, кафедра общей, биологической, фармацевтической химии и фармакогнозии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: maya0330@mail.ru

ЯРОВАТАЯ М.А.

кандидат биологических наук, доцент, кафедра общей, биологической, фармацевтической химии и фармакогнозии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: maya0330@mail.ru

TAKANAIEV A.A.

Doctor of Biological sciences, Professor, Department of General, Biological, Farmaceutical Chemistry and Farmacognosy, Orel State University
E-mail: maya0330@mail.ru

YAROVATAYA M.A.

Candidate of Biological sciences, Associate Professor, Department of General, Biological, Farmaceutical Chemistry and Farmacognosy, Orel State University
E-mail: maya0330@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ БИОДЕГРАДАЦИИ ПОЛИМЕРНЫХ ПРОИЗВОДНЫХ ДЛЯ БОЛЕЕ ЭФФЕКТИВНОГО УСВОЕНИЯ ДИНАМИЧЕСКОЙ БИОХИМИИ БИОМАКРОМОЛЕКУЛ СТУДЕНТАМИ МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ

THE USE OF BIODEGRADABLE POLYMER DERIVATIVES FEATURES FOR MORE EFFECTIVE LEARNING OF DYNAMIC CHEMISTRY BIOMACROMOLECULES BY MEDICAL STUDENTS

Настоящее методическое указание позволяет студентам лечебного и фармацевтического факультета более углубленно изучить лекционный материал, выделить существенное и систематизировать теоретические знания по взаимодействию физиологически активных полимеров с биополимерами организма и клетки с образованием полиэлектролитных и межполимерных комплексов, позволяющих достигнуть высокой селективности в выборе партнера в организме.

Ключевые слова: биодеструкция, биodeградация, биосовместимость, кооперативность.

The present methodical instruction allows students of the medical and pharmaceutical faculties to study lecture material deeply, to highlight significant and systematize theoretical knowledge of the interaction of physiologically active polymers with biopolymers of the body and cells with the formation of polyelectrolyte complexes and megolamania allowing achieving high selectivity in choosing a partner in the body.

Keywords: biodegradability, biodegradation, biocompatibility, cooperativity.

По своей физико-химической природе полимерные соединения можно подразделить на водорастворимые полимеры и не растворимые в воде. Макромолекулы растворимых полимеров могут быть биоразлагаемые и не биоразлагаемые в организме. Они могут быть не модифицированными (поливинилпирролидон, природные полимеры – плазмозаменители и т.п.) и модифицированными с помощью физиологически активных соединений «привитых» к макромолекуле. И, наконец, водорастворимые полимеры могут быть созданы путем полимеризации, сополимеризации функциональных мономеров, полученных на основе физиологически активных соединений.

После проникновения макромолекул через эпителиальный барьер слизистой оболочки желудочно-кишечного тракта или легких, либо после введения макромолекулярных соединений внутримышечно, подкожно или внутривенно, они вступают во взаимодействие со структурами внутренней среды организма, в первую очередь, с системами крови и рыхлой соединительной тканью [2].

Введенные в организм полимеры ведут себя по-разному. Во-первых, они могут довольно быстро, быстрее чем за сутки, покинуть организм через почки без каких-либо изменений. Во-вторых, они могут отложиться во внутренних органах и тканях и затем постепенно выделяться в течение недель и месяцев, а иногда оставаться там на годы. В третьих, некоторые полимеры могут достаточно быстро метаболизироваться в организме с образованием фрагментов невысокой массы, которые выводятся через почки.

Исследование макромолекулярного транспорта *in vivo* показало, что существуют определенные различия в способности полимеров проникать из кровяного потока в ткани [7]. Капилляры печени, селезенки и костного мозга имеют незавершенные базальные мембраны и ограничены дискретно сгруппированными эндотелиальными клетками. Поэтому макромолекулы достаточно легко проникают в эти органы.

Капилляры в эндокринных железах и мышцах,

благодаря более строгой организации, образуют более жесткий барьер, отделяющий центральную нервную систему от циркулирующей крови. Однако и такие барьеры могут быть временами проницаемы для макромолекул. Основным механизмом, ответственным за перенос макромолекул в клетку – это эндоцитоз, причем, растворимые полимеры проникают внутрь клетки посредством пиноцитоза, адсорбируясь на мембранной поверхности, или захватываясь с капельками межклеточной жидкости. Было показано, что большинство макромолекул, поступающих в клетку, деградирует или инкапсулирует в течение одного дня, взаимодействуя с ферментами в цитоплазме или лизосомах. Попадая в лизосомы, они биодеградируют до более легких и даже низкомолекулярных фрагментов, после чего выбрасываются из клеток в результате экзоцитоза или утилизируются в клетках. Таким образом, даже макромолекулы с достаточно большой молекулярной массой, но способные к биодеградации ферментами лизосом и плазмы крови элиминируются из организма.

Надо отметить, что лишь немногие синтетические полимеры способны к биодеструкции. В основном, это аналоги белков – поли- α -аминокислоты, а также некоторые фосфорсодержащие полимеры[1].

Биодеградация водорастворимых полимеров зависит от специфичности ферментов, с которыми они контактируют, химической структуры и формы полимерной цепи в растворе. Например, известно, что денатурированные белки деградируются ферментами более быстро, чем нативные, так как денатурированные белки в растворе принимают форму статистической петли, которая может легко образовать фермент-субстратный комплекс.

Деструкция, т.е. разрыв связей в главной цепи, может происходить по механизму последовательного отщепления по одному мономерному звену с конца цепи. Другой механизм заключается в расщеплении полимерной цепи на фрагменты по случайной закономерности или по связям, специфичными для данного фермента. Так гидролизуются белки, причем для успешного гидролиза необходимо взаимодействие с активным

центром фермента нескольких соседних звеньев. Чем больше их строение комплементарно структуре активного центра данного фермента, тем быстрее происходит деструкция[4].

Анализ исследований по биодеградации полимерных форм лекарственных препаратов показывает, что наиболее перспективными в этом направлении следует считать работы по созданию количественных методов оценки биодеструкции и биосовместимости полимерных материалов, а также по подбору модельных сред для экспериментов *in vitro* с целью выяснения активирующих компонентов при взаимодействии с конкретным полимерным материалом[9]. Решение проблемы, контролируемой биодеструкции, позволило бы синтезировать физиологически активные полимеры, необходимые медицине, сельскому хозяйству и безопасные для экологии. Для успешного управления биодеградацией полимерной структуры необходимо проведение систематических исследований всех факторов, влияющих на этот процесс, например, эффектов конфигурации, конформации, молекулярных масс, кристалличности, разветвленности полимеров. Следует отметить фундаментальное значение изучения взаимодействия активных полимеров, обладающих физиологически «собственной активностью» (кровозаменители, антигепаринаты и др.) с биополимерами организма и клетки. Большинство из них протекает с образованием полиэлектролитных и иных межполимерных комплексов, которые интенсивно исследуются в последние годы. Кооперативный и обратимый характер образования таких комплексов позволяет достигнуть высокой селективности в выборе партнера в организме. Подобные эффекты не возможны для низкомолекулярных биологически активных соединений. Образование комплексов следует ожидать не только для полимеров с «собственной» активностью, но и для большинства «прививочных» полимеров. Перспектива кластерирования полимерами также обещает интересные результаты, так как позволяет совершенно новым, недоступным для низкомолекулярных физиологически активных веществ, способом вмешиваться в процесс рецепции.

Библиографический список

1. Таканаев А.А., Халилов М.А., Юшкова Е.И., Яроватая М.А. Некоторые аспекты биотрансформации N-нитрозосоединений// Ученые записки Орловского государственного университета. № 4 (67) 2015. С. 405-406.
2. Яроватая М.А., Таканаев А.А., Юшкова Е.И. Метаболизм гетероциклических N-нитрозаминов// Ученые записки Орловского государственного университета. № 4 (67) 2015. С. 424-425.
3. Таканаев А.А., Юшкова Е.И., Яроватая М.А. Изучение биотрансформации N-нитрозаминов как интерактивное приложение к лекционному курсу по биохимии// Ученые записки Орловского государственного университета. № 6 (69) 2015. С. 355-358.
4. Таканаев А.А., Юшкова Е.И., Яроватая М.А. Получение меченых униформ физиологически активных аминов и их производных как приложение к лабораторному практикуму по биохимии// Ученые записки Орловского государственного университета. № 1(70) 2016. С. 237-239.
5. Яроватая М.А., Таканаев А.А., Юшкова Е.И. Получение аминов, меченных по водороду – H^3 , в качестве элективного курса «Практические методы биохимии»// Ученые записки Орловского государственного университета. № 1(70) 2016. С. 257-259.
6. Таканаев А.А., Яроватая М.А. Введение в электив «Композитные материалы в медицине»// Ученые записки Орловского государственного университета. № 1(74) 2017. С. 233-235.
7. Таканаев А.А., Яроватая М.А. Повышение эффективности процесса преподавания биохимии высокомолекулярных соединений в вузах медицинского профиля (на примерах биотрансформации полимерных производных некоторых гетероциклов)// Ученые записки Орловского государственного университета. № 2(75) 2017. С. 344-346.

8. <http://www.oncolog.su/carcinogen/nitrate/>
9. <http://www.medfrance.ru/onco/nitrate/nitrozamines/>

References

1. *Takanaev A.A., Khalilov M.A., Yushkova E.I., Yarovataya M.A.* Some aspects of N-nitrosocompounds biotransformation //Scientific notes of Orel State University. № 4 (67) 2015. Pp. 405-406.
 2. *Yarovataya M.A., Takanaev A.A., Yushkova E.I.* Metabolism of heterocyclic N-nitrosamines //Scientific notes of Orel State University. № 4 (67) 2015. Pp. 424-425.
 3. *Takanaev A.A., Yushkova E.I., Yarovataya M.A.* The study of N-nitrosamines biotransformation as an interactive part of the lecture course in biochemistry//Scientific notes of Orel State University. № 6(69) 2015. Pp. 355-358.
 4. *Takanaev A.A., Yushkova E.I., Yarovataya M.A.* The preparation of labeled forms of physiologically active amines and their derivatives as additional material for the laboratory practicum in biochemistry//Scientific notes of Orel State University. № 1(70) 2016. Pp. 237-239.
 5. *Yarovataya M.A., Takanaev A.A., Yushkova E.I.* The preparation of hydrogen-3 (H-3) labelled amines as a part of the optional course "Practical methods in biochemistry"//Scientific notes of Orel State University. № 1(70) 2016. Pp. 257-259.
 6. *Takanaev A.A., Yarovataya M.A.* Introduction to the elective course "Composite materials in medicine"//Scientific notes of Orel State University. № 1(74) 2017. Pp. 233-235.
 7. *Takanaev A.A., Yarovataya M.A.* Improving the process of teaching biochemistry of high molecular-weight compounds at medical institute and universities (using the example of biotransformation for some heterocycles polymeric derivatives)//Scientific notes of Orel State University. № 2(75) 2017. Pp. 344-346.
 8. <http://www.oncolog.su/carcinogen/nitrate/>
 9. <http://www.medfrance.ru/onco/nitrate/nitrozamines/>
-
-

УДК 371.62:930(470.319)»18»/»19»

UDC 371.62:930(470.319)»18»/»19»

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
E-mail: rudnevaei@mail.ru

TAMBOVSKY O.M.

Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor, Department of Documentation Management and Business Administration, Orel State University
E-mail: tom-got@mail.ru

RUDNEVA E.I.

Candidate of Geographical Sciences, associate professor, Department of Documentation Management and Business Administration, Orel State University
E-mail: rudnevaei@mail.ru

**ВНУТРЕННЕЕ УСТРОЙСТВО И ДОКУМЕНТАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ НАЦИОНАЛЬНОГО ТИПА В РОССИИ
В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛА XX ВЕКОВ**

**INTERNAL ARRANGEMENT AND DOCUMENTATION MENEGMENT OF ACTIVITIES OF EDUCATIONAL
INSTITUTIONS OF NATIONAL TYPE IN RUSSIA AT THE END OF THE XIX – THE BEGINNING OF THE XX CENTURIES**

В статье представлена картина внутреннего устройства школ России имперского периода, их функциональное и документационное содержание, анализируется учебно-методического материал школ указанного типа.

Ключевые слова: народная школа, «образцовые» училища, учебные планы, программы и пособия, документация школы.

The article presents a picture of the internal structure of the schools of Russia in the imperial period, their functional and documentary content, analyzes the teaching and methodological material of schools of this type.

Keywords: public school, “exemplary” schools, curricula, programs and manuals, school documentation.

Говоря о данном вопросе, следует наметить следующие ориентиры: определить, насколько классные комнаты в школах России рассматриваемого периода удовлетворяли необходимым требованиям гигиены. Излишне говорить, что от того или иного качества школьных помещений весьма зависела успешность самого обучения; также излишне повторять доводы о том, какое значение для успеха этого печения имело снабжение школ достаточным количеством учебных руководств и наглядных пособий.

Учебные пособия и руководства, являясь чрезвычайно важным образовательным средством начальной школы, составляли одно из неперенных условий успешного ведения школьного дела. Снабжение учащихся в достаточном количестве учебниками и учебными пособиями, а учащихся руководствами в значительной степени определяло успехи грамотности.

Это прекрасно понимали и передовые педагоги того времени. Поэтому некоторые из них даже сами создавали учебники, т.к. знали, что существует острая потребность в хорошей учебной литературе. Например, Львом Толстым была написана «Азбука» – учебная книга для первоначального обучения. Затем он перера-

ботал ее и выпустил «Новую Азбуку» и одновременно четыре «Книги для чтения». «Новая азбука» и «Книги для чтения» получили высокую оценку со стороны ряда прогрессивных педагогов и так же, как «Родное слово» Ушинского, стали наиболее распространенными учебными пособиями для начальной школы в течение почти полувека. Даже более того: и сейчас в российских школах эти книги пользуются признанием и уважением у современных учителей, которые используют их в своей учительской практике. Нормальная школа так же немислима без хорошей библиотеки, как невозможна жизнь без движения. А при отсутствии почти во всех селениях библиотек-читален, влияние школьной библиотеки, выходя за тесные пределы школы, отражалось благотворно и на остальном грамотном населении. Такова должна была быть роль библиотеки.

Распространение же школьных библиотек в значительной степени объяснялось отношением к этому важному «учебно-вспомогательному учреждению» и энергией инспекторов и директоров народных училищ.

Но чтобы посмотреть, как в указанных были обставлены различные разряды школ, надо иметь в виду, что оснащение и оборудование всех типов школ зависе-

ло от их финансирования, а так как суммы ассигнований были различны, то и устройство школ имело свои отличия.

Рассмотрим это на примере вышеуказанных типов учебных заведений.

Сельские и городские «образцовые» училища Министерства народного просвещения, и в особенности двухклассные, помещались в специальных школьных зданиях, были оснащены школьной мебелью, оборудованием, наглядными пособиями, необходимыми учебниками, книгами и принадлежностями. Кроме того, сельские училища обеспечивались участком земли для обучения детей различным видам сельскохозяйственного труда.

На описании же помещений, в которых находились организованные школы Орловской губернии, мы считаем нужным остановиться несколько позже и подробнее.

Что касается руководств для учителей и количества учебников, приходившихся на одного учащегося в министерских училищах Орловской губернии, то они снабжались лучше земских и церковноприходских школ.

Обеспечение же наглядными пособиями оставляло желать много лучшего.

Сведения о числе библиотек в министерских школах губернии имеются только о 4 (40 %). Из них одна возникла по инициативе училищного совета, остальные три – по почину частных лиц.

Церковноприходские школы по оснащению значительно уступали министерским. Иногда они не имели наглядных пособий и соответствующего оборудования.

В Орловской губернии обеспеченность церковноприходских школ учебными пособиями была лучше по сравнению с земскими. Количество учеников, приходившихся на одну церковноприходскую школу, было выше, чем на одну земскую (233,3). Количество же учеников в церковноприходской школе в среднем было ниже, чем в земской (57,8). В силу этого и число книг, приходившихся на одного ученика, в церковноприходской школе было выше: в среднем по губернии на учащегося в ней приходилось 4 книги.

В отношении равномерности распределения по губернии количественно обеспеченных и необеспеченных школ церковноприходские могли быть признаны лучшими. Но неравномерность среди необеспеченных церковноприходских школ была сильнее, чем среди таковых же земских.

По снабжению наглядными пособиями и руководствами для учителей церковноприходские школы стояли также гораздо ниже земских.

Главным источником обеспечения учебными принадлежностями и руководствами церковноприходских школ Орловской губернии являлся епархиальный училищный совет и его уездные отделения, которые давали бесплатно как учебники, так и учебные принадлежности.

Организация библиотек при церковноприходских школах губернии обязана была главным образом епархиальному училищному совету (71,2 %), потом частным лицам (28,8 %).

Школы грамоты не имели ни особых помещений, ни соответствующего учебного инвентаря. Занятия велись в обычных крестьянских избах (по очереди у каждого учащегося, по договоренности с родителями).

Если же обратиться к данным о школах грамоты Орловской губернии, то окажется, что из 306 школ этого типа только около 1/5 (21,6 %) помещались в собственных домах, а остальные 4/5-ых или ютились в церковных сторожках (20,3 %), или находили приют в домах частных лиц (5,5) и учителей (8,2), или – чаще всего – принуждены были располагаться в наемных квартирах (43,1 %).

Что касается учебных пособий и руководств в школах грамоты Орловской губернии, то сведения, имеющиеся в материалах, освещают только два вопроса: откуда получали учебники учащиеся в школах этого типа и какие это учебники. В этих школах учебники и учебные принадлежности присылались главным образом епархиальным училищным советом. Он снабжал книгами и учебными пособиями 254 школы, т.е. 67 % всего числа школ грамоты Орловской губернии, преподавание в школах этого типа велось как по церковным, так и по советским книгам.

Высшие начальные училища располагались в благоустроенных зданиях и, как было упомянуто, имели хорошую обстановку и оборудование.

Одними из лучших в этом отношении считались земские школы. Сначала, в 70-х годах XIX в., большинство этих школ размещалось в вольнонаемных помещениях (крестьянских избах), почти совсем непригодных для учебных заведений, что снижало качество обучения в них.

Но земская мысль пришла к выводу, что школа должна быть общественной и бесплатной. И «с течением времени стали учреждаться бесплатные земские школы. Они перестали существовать при церкви, при волостном правлении, при помещицкой конторе; школа выросла в самостоятельное учреждение.

К 1874 г. земская школа, еще очень плохо обставленная, недостаточно обеспеченная, имела уже определенную физиономию и определенное внутреннее содержание и направление своей деятельности. То есть школа, благодаря земству, стала как бы на свои ноги.

Таким образом, в начале 90-х годов, земские школы становятся одними из лучших. Под влиянием беспокойного «третьего элемента» (земских служащих, к числу которых относились и учителя земских школ) многие земские управы уделяли серьезное внимание строительству школьных зданий, оснащению их необходимым оборудованием, учебными наглядными пособиями, способствовали открытию библиотек в школах. Рядом земств при помощи известных специалистов были разработаны и изданы типовые каталоги школьных зданий и школьной мебели с учетом требований школьной гигиены. Московское губернское земство, например, привлекло к разработке школьной мебели выдающегося ученого-гигиениста Ф.Ф. Эрисмана (1842-1915). Разработанный им тип школьных парт не только пере-

жил Октябрьскую революцию, но и около полувека использовался в советской школе.

В малонаселенных районах с разбросанными поселками при земских школах организовывались «ночлежные приюты», устраивались школьные завтраки (например, в Вятской губернии).

Земские школы Орловской губернии являлись преобладающим типом школ, поэтому обеспечение их учебными пособиями имело наибольшее влияние на развитие грамотности среди населения.

Данные статистики позволяют сравнить количественную обеспеченность учеников земских школ губернии обеспечением учащихся ранее описанных церковноприходских школ.

Число учеников, приходившихся на одну земскую школу, равнялось 203,4. Количество же учеников в среднем составляло 69,9. В результате этого число книг, приходившихся на одного учащегося в среднем по губернии, равнялось 3, т.е. на одну книгу меньше, чем в церковноприходских школах, что явствует из ранее сказанного.

Сведения о наглядных пособиях и руководствах для учителей говорят, что земские школы в том отношении стояли гораздо выше церковноприходских.

Главным источником снабжения школ учебными руководствами и принадлежностями являлось земство.

По его же инициативе возникло 73, или 45,2 %, библиотек при земских школах.

По инициативе частных лиц – 46, или 29,7 %, школьных библиотек.

На земские школы во многом были похожи школы городского самоуправления. Городские управы в деле организации начального образования использовали передовой опыт земства: строили новые школьные здания, закупали типовую мебель, лучшие учебники и методическую литературу, открывали школьные библиотеки, организовывали выставки по начальному народному образованию и музеи наглядных пособий – все это во многом сближало школьную жизнь передовых земских и городских народных школ.

Сравнительно благоустроенными, с хорошим оснащением были казачьи школы, особенно в Оренбургском казачьем войске. Во многих школах организовывались библиотеки.

Лучшие фабрично-заводские и железнодорожные школы хорошо снабжались всеми необходимыми наглядными пособиями. Это были школы-дворцы, обставленные на уровне гимназий. В некоторых школах, как и в земских, устраивались «ночлежные» для приходящих издалека учеников, которые получили питание («приварок»), например, при ситцевой бумагопрядильной фабрике Каретниковой в с.Тейково Владимирского фабричного округа.

Из железнодорожных лучшее обеспечение было в двухклассных училищах.

Конечно, хорошо поставленные фабрично-заводские и железнодорожные школы были далеко не массовым явлением. Имели место факты весьма жалко-

го существования этих школ. Они могли помещаться в молельной, где в будни обучались дети, а в праздники убирались столы и совершалась церковная служба для рабочих (например, школа при Дулевском фарфоровом заводе М.С. Кузнецова).

Но не только добротные школы, даже школы-лачуги открывались далеко не при всех фабриках и заводах, рудниках и железнодорожных мастерских. Более того, при многих промышленных предприятиях, в частности горнорудной промышленности, в начале XX в. совсем не было школ.

«Узаконенные» частные школы не могли быть хорошо оборудованными, потому что, как уже отмечалось выше, не получали никакой финансовой поддержки. Поэтому об открытии библиотек в школах не могло быть и речи. Все это отрицательно влияло на качество обучения в них.

Что касается частных училищ Орловской губернии, то их учредители обыкновенно снабжали свои школы учебниками и учебными пособиями.

В отношении руководств для учителей частные училища снабжались гораздо лучше земских и церковноприходских.

Сельские частные училища губернии обеспечивались учебниками, руководствами и наглядными пособиями хуже, чем вышеупомянутые школы.

Школы частного домашнего обучения, или, как их еще называли, «вольные» школы, помещались в крестьянских избах. Учебных средств почти никаких не было. Все их оборудование состояло из разрезной азбуки, грифельной доски и конторских счет.

Прежде чем обобщить изложенное в этом параграфе об организованных школах Орловской губернии, мы считаем необходимым сказать, что освещенный нами вопрос о количестве учебных руководств является существенным потому, что как учебники, так и учебные принадлежности почти во всех начальных школах губернии, включая и школы грамоты, получались учениками бесплатно из училища. Училище же получало их или от земства и частных лиц, которые состояли обыкновенно попечителями этих школ, или же приобретало на средства сельских обществ.

Но главным источником снабжения школ учебными руководствами и принадлежностями являлось земство.

В церковноприходских школах место земства занимал епархиальный училищный совет и его уездные отделения.

Резюмируем теперь кратко наиболее существенное из сказанного об организованных школах Орловской губернии:

1. Земские школы обеспечивались учебными пособиями и руководствами как для учащихся, так и для учащихся неудовлетворительно.

2. Церковноприходские в этом отношении являлись значительно беднее земских. Хотя количество учебников для учащихся в церковноприходских школах было несколько больше, чем в земских, но вместе с тем неравномерность обеспечения сказывалось сильнее и

процент полной обеспеченности школ учебниками являлся немного большим (10,6) сравнительно с земскими школами.

3. Хорошо обеспечивались учебниками по четырем основным предметам ученики III и IV отделений, в которых почти на каждого учащегося приходилось по учебнику.

4. Лучше всего обеспечивались учащиеся учебниками по закону божьему, сравнительно хорошо по славянскому, наполовину только по арифметике.

5. Немало было школ, в которых один учебник (без различия предмета) приходился на 3 и более учеников.

6. По вопросу о том, откуда учителя брали в 1898/9 году книги для чтения, подобные сведения даны только для сельских земских и сельских церковноприходских школ: по большей части учителям приходилось добывать книги для чтения из земских и школьных библиотек и иногда у частных лиц (частных библиотек).

7. Что касается учебных пособий в главных разрядах сельских школ губернии, то процентные отношения по данным 1898/9 года такие:

	Школы	
	Земские	Церковноприходские
недостаток ощущался	37,4	31,3
не ощущался	62,6	68,7

8. Министерские училища в губернии по обеспеченности стояли выше земских и церковноприходских. Сельские же частные училища в отношении обеспечения учебными пособиями оставляли желать много лучшего.

9. Небогатый статистический материал о библиотеках начальных школ Орловской губернии свидетельствует, что из 696 организованных школ библиотеки имелись при 315 (45,3 %) школах. Из этого числа библиотек на долю земских школ приходилось 219 или 42,6 %, церковноприходских – 79 или 49,4 %, частных – 7 или 58,3 % и только министерские школы все были снабжены библиотеками.

Изложенное по последнему вопросу дает нам право установить следующие положения.

Больше половины земских школ (57,4 %) оказывались без библиотек.

Имевшиеся библиотеки по размерам были невелики и в большинстве однообразны по составу. Хотя библиотек по церковноприходским школам было относительно больше (49,4 %), чем при земских, многие из этих миниатюрных книгохранилищ только с большою натяжкой могли быть названы библиотеками.

По составу библиотеки церковноприходских школ с преобладанием книг религиозно-нравственных были однообразнее земских, что, конечно, не могло удовлетворять потребности читателей в разнообразном, расширяющем умственный и нравственный кругозор чтении.

Все отзывы учащихся земских и церковноприходских школ указывали на сильную потребность у населения и учащихся в чтении.

Рассмотрим теперь, как и предусматривалось нами ранее, состояние помещений организованных школ

Орловской губернии.

Прежде чем приступить к исследованию вопроса о том, насколько школьные помещения удовлетворяли требованиям гигиены, рассмотрим, насколько постоянны эти помещения, на чьей земле они расположены и кому принадлежали сами здания.

В ведомостях Дирекции народных училищ о собственных и наемных помещениях школ сообщается:

– к началу 1899 года из 27 училищ, находившихся в исключительном ведении Дирекции, 25 (в том числе все 14 министерства народного просвещения) имели собственные помещения, и только 2 находились в наемных;

– из 676 училищ, находившихся в совместном ведении Дирекции народных училищ и училищных советов, 591 имели собственные и 85 наемные помещения.

Общее исследование подводит нас к весьма неутешительным результатам. Размеры существовавших школьных помещений далеко не всегда удовлетворяли числу занимающихся в них детей.

Вообще сведения о школьных помещениях являются наиболее скудными. Многие из учителей ограничивались сообщением, что школа помещалась в «том же здании».

Как бы там ни было, можно, однако, безошибочно предположить, что картина школьных помещений, которая изображена в «Сборнике статистических сведений и материалов по начальному народному образованию в Орловской губернии за 1894–1895 год», оставалась та же.

При неполноте материала, касающегося данного вопроса, статистическим отделением собирались еще сведения от лиц, посещающих школы. Из рассказов этих последних были сделаны весьма неутешительные выводы, не противоречащие, впрочем, результатам исследования, произведенного пятью годами раньше.

В Орловской губернии было очень мало школ, сколько-нибудь удовлетворяющих даже минимальным требованиям гигиены. Школы, построенные довольно хорошо, попадали в ненормальные условия, и вследствие переполнения учащимися, они становились и тесными, и душными.

Много было школ, в которых преподавание велось в тяжелых условиях, потому что школьное помещение было «или темно, или угарно, или холодно, или сыро, и не мало было школ таких, где одновременно соблюдались по несколько таких недостатков одновременно».

Одним из главнейших недостатков Орловской народной школы являлось ее совместное нахождение с другими помещениями: шестая часть всех земских школ и более трети церковноприходских помещались вместе с волостными правлениями, церковными сторожками, сборными избами и .п.

Мало того, даже и этими жалкими лачужками, 1/3 которых была покрыта соломой, школы часто не были обеспечены, так как только 6/7 земских школ и менее 2/3 церковноприходских помещались в собственных зданиях, и только 3/4 земских и 1/4 церковноприходских на крестьянской земле.

Не следует еще забывать и того обстоятельства, что

многие школы, находясь на «чужой» земле или в «чужом помещении», могли быть снесены или так или иначе прекратить свое существование.

Сравнительно лучшими условиями пользовались школы, имевшие свои сады и огороды. Хотя таких училищ имелось и немного, но все-таки они были.

Стремясь провести образование в народную среду, необходимо поставить известную цель, признать нормальный цикл знаний и навыков к умственному труду, которые должен приобрести, по возможности, каждый обучающийся в школе. Необходимый минимальный курс знаний, умений и навыков представлен в очень важном документе, которым является государственная школьная программа.

Программы появились вместе с возникновением государственных школ или, по крайней мере, проектов их организации. Они отражали взгляды учредителей и руководителей на задачу школы, которая в программах расчленялась на свои составные части: учебные предметы и курсы каждого года обучения и каждого класса.

В дореволюционное время мы имеем три типа учебных программ начальной школы, соответствовавших трем типам школ:

1. Школ ведомства министерства (в том числе земские и городские начальные);
2. Школы церковно-приходской
3. Школы грамоты.

Так называемые школы повышенного типа не представляли принципиального различия в программах, а просто добавляли к курсу первого класса, равного курсу начального народного училища, еще курс второго класса, то есть двухклассные училища отличались от одноклассных большим количеством предметов.

Перейдем к рассмотрению вышеизложенных типов программ применительно к адекватным типам школ.

Сельские одноклассные и двухклассные министерские «образцовые» училища были соответственно с трехлетним и пятилетним (включая одноклассную школу) курсами обучения.

Эти училища давали своим воспитанникам элементарное образование, обязательными предметами преподавания в них являлись закон божий (для детей православного исповедания), русский язык с чистописанием, арифметика – в одноклассных училищах и наряду с этим история, география, естествознание, церковное пение и черчение – в двухклассных училищах.

Вопреки укоренившемуся в общественно-педагогической среде мнению о вредности ранней профессионализации образования, Министерство народного просвещения стремилось вводить в курс низших учебных заведений обучение ремеслам и различным видам труда. Поэтому в меру средств и возможностей в училищах могли вводиться дополнительные занятия по гимнастике, ремеслам и мастерству для мальчиков и рукоделие для девочек.

Согласно «Временным правилам для устройства и ведения садов и огородов при начальных училищах» (май 1898 г.), учителям предлагалось обучать желаю-

щих учеников, а также и окончивших курс училища сельскохозяйственному труду. Благодаря этому, при некоторых школах организовывались занятия по садоводству, огородничеству, пчеловодству.

Городские министерские училища первоначально были одноклассными и многоклассными (до 6 классов) с шестилетним курсом обучения. Основную массу составляли трехклассные (6 лет обучения) городские училища, являвшиеся организационно самостоятельной надстройкой над обычными одноклассными училищами.

Наибольшее число уроков отводилось на арифметику и практическую геометрию, так как они имели наибольшее применение в практической деятельности ремесленников, кустарей, мелких торговцев и мелких городских служащих (счетных работников, работников прилавков и т.д.), составлявших как раз ту часть городского населения, на обслуживание которой и были рассчитаны городские училища.

В последних преподавались также пение и гимнастика. С разрешения Министерства просвещения в старших классах могли преподаваться и некоторые дополнительные предметы. В порядке внеклассных занятий разрешалось обучать желающих коммерческому счетоводству и бухгалтерии, почтово-телеграфному делу и ремеслам за особую плату.

Надо добавить, что в начале XX в. классная система в городских училищах была повсеместно заменена предметной.

Церковноприходские школы, как отмечалось, были двух типов: одноклассные и двухклассные. В первых курс обучения продолжался 2 года, во вторых – 4 года. В начале XX в. срок обучения повысился в одноклассных до 3 лет, в двухклассных до 5 лет.

В одноклассных преподавались закон божий (изучение молитв священной истории, объяснение богослужения, краткий катехизис), церковное пение, чтение книг церковной и гражданской печати и письмо, начальные арифметические сведения. В двухклассных, кроме того, «сведения из истории церкви и отечества».

В школах грамоты курс обучения был двухлетним. Эти школы не имели учебных планов и программ в современном значении этих слов, так как учебные планы и программы являются признаком уже значительно развитых школ. Школы грамоты не обязаны были строить свою работу по установленному органами государственной власти учебному плану. Их курс мог состоять только из простого обучения всем предметам, и определяться теми книгами-учебниками (например, азбука, часослов, псалтырь), которые должен был пройти и усвоить каждый ученик в известной последовательности; но мог включать и изучение всех предметов, преподаваемых в народных училищах. Курс их определялся в соответствии с желанием населения и теми возможностями, какими полагали школы (материальные возможности, наличие подготовленных учителей т.д.

Мы имеем, например, сведения о предметах в 305 школах грамоты Орловской губернии. В 120 из них

(39,3 %) дети обучались только чтению и письму; в 128 (42 %) сверх того преподавались или пение, или закон божий, или арифметика, или тот и другой предмет вместе, и только в 56 школах (13,3 %) обучение велось по программам церковноприходских школ, наконец, была 1 школа, программа которой соответствовала программе земской школы. Последние 57 школ не были отнесены к церковноприходским школам в виду того, что относительно их имелось сообщение как о школах грамоты и только неопределенное указание, что преподавание велось по программе церковноприходских (и земской) школ.

Таким образом, уровень обучения в школах грамоты был низким. И хотя они перешли в ведение синода в 1891 г., но так и не получили статуса полноценного учебного заведения.

Надо еще добавить, что существовавшие планы и программы для школ ведомства православного исповедания утверждались Святейшим синодом. На предметы, связанные с религией, отводилось 46 % учебного времени. Церковноприходская грамота рассматривалась в них как предмет, примыкающий к закону божьему и как ближайшее пособие для него.

В высших начальных училищах курс обучения предусматривался четырехгодичный (на базе одноклассного начального училища). В отличие от учебного плана городских училищ учебный план высших начальных училищ включал алгебру, геометрию и физику. История и география выделялись в самостоятельные предметы. Рисование, черчение, пение и гимнастика из предметов внеклассных занятий становились классными. Была сделана попытка сблизить программы высших начальных училищ с программами средних школ. Однако право перехода из этих школ в средние учебные заведения, декларированное «Положение о высших начальных училищах» 1912 г., на практике могло осуществляться только учащимися младших (I-II) классов, где программы более или менее ад ал и.

В земских школах продолжительность обучения, как и во всех остальных низших училищах, не была определена законом. Около трех четвертей школ имели трехлетний курс и являлись одноклассными (не 50 более учащихся с одним учителем). В двухклассных (более 50 учащихся с двумя учителями) срок обучения был четырехлетним. Однако многие учащиеся покидали школы после второго года, в особенности девочки, главным образом из-за материальной необеспеченности и по домашним обстоятельствам - уход за малолетними детьми, участие в сельскохозяйственных работах вместе со взрослыми и т.д.).

В этих школах преподавались закон божий, чтение, письмо, арифметика и, по возможности, пение. Утвержденной министерством программы в земских школах не было, существовали только ориентировочные учебные планы. Передовые учителя стремились расширить учебный курс, давая учащимся в процессе объяснительного чтения элементарные сведения по истории, географии, природоведению. Вместо механического

заучивания материала по учебнику передовые педагоги добивались прочности и осмысленности знаний учащихся, широко использовали наглядность, вооружали своих воспитанников системой знаний. Наряду с книгами К.Д. Ушинского и Л.Н. Толстого в практике передовых учителей начальной школы активно использовались снискавшие популярность демократического учительства книги для чтения В.П. и Э.О. Вахтеровых «Мир в рассказах для детей», Н.В. Тулунова и П.М. Шестакова «Новая школа» и «Новь», Д.И. Тихомирова «Вешние всходы» и другая литература, не получившая одобрения Ученого комитета Министерства народного просвещения.

В периоды общественного подъема передовыми земствами было внесено немало положительных новаций в жизнь народной школы. Интересен земский опыт подготовки детей к начальной школе. Одним из пионеров его выступило в 1913 г. Воронежское уездное земство, организовавшее сеть летних подготовительных школ. В программу занятий в этих школах входили предметные беседы с обязательным участием самих детей, письмо простейших элементов, чтение легких рассказов, заучивание начальных молитв, коротких стихов и рассказов, предметный счет до 10, рисование, игры на песке с песочными приборами, подвижные игры, пение, экскурсии в ближайшие окрестности. Занятия в летних школах продолжались 2-3 месяца по 5 часов в день. Их вели педагоги, получившие специальную подготовку на фребелевских курсах или на курсах П.Ф. Лесгафта, учителя земских школ. В летние школы принимались дети от 6 до 11 лет. Опыт показал, что посещавшие летние школы ученики лучше других осваивались со школьной обстановкой, отличались быстротой соображения и ответов.

В земских школах Орловской губернии за минимум принимался нормальный курс земских школ России. Этот курс, согласно установленным правилам, являлся трехлетним, но в действительности приходился более чем в три года, что, конечно, объяснялось многими условиями жизни крестьянского населения. Но, как бы то ни было, существовал тот факт, что курс земской школы длился в среднем по Орловской губернии от 3-4 до 5 лет, а потому, принимая во внимание существовавшие условия, надо признать, что при достаточном увеличении числа школ в них находились дети, по крайней мере, четырех возрастных групп. Если с течением времени условия школьного обучения изменялись в благоприятном направлении, то фактическая продолжительность настоящего курса земской школы сокращалась до 3-х лет.

Без сомнения, лучшие условия обучения способствовали широкому распространению грамотности в народе и вместе с тем пробуждали стремление народа к лучшей грамотности. И тогда появлялась потребность расширения программы данной школы, а следовательно, четвертое (и пятое) отделения становились необходимостью в этой школе.

В школах городского самоуправления курс обучения

был трехлетним, но в начале XX в. школы многих городов были переведены на четырехлетний срок. Учебные планы и программы отличались своими особенностями и чаще всего разрабатывались на местах, то есть учительскими коллективами, но основные предметы были те же, что и в городских министерских училищах. Большое внимание в школах городского самоуправления уделялось преподаванию ремесел (для мальчиков) и рукоделия (для девочек). Предметы ручного труда были такие, в которых нуждалось местное население.

В фабрично-заводских школах и железнодорожных училищах курс обучения был четырехлетним с несколько расширенной программой (имеются в виду передовые школы). Программа большинства таких школ мало чем отличалась от программ начальных министерских училищ.

Но многие дети рабочих не заканчивали полный курс обучения. Они вынуждены были через год-другой бросать учебу, так как рано начинали работать на производстве.

Узаконенные частные школы делились на три разряда: первый (высший) – шестиклассные, второй – трехклассные, третий – одноклассные и двухклассные училища. Учебные планы и программы таких школ утверждались попечителями учебных округов. Выбор же предметов представлялся учредителям школ. В числе обязательных учебных предметов были закон божий и русский язык. Там, где преподавались история и география, обязательным являлось преподавание русской истории и географии.

В школах частного домашнего обучения преподавали только чтение, письмо и счет, то есть давали самые элементарные знания.

Программы начальных учебных заведений Орловской губернии в зависимости от типа школ соответствовали упомянутым нами трем типам учебных программ начальной школы. Основными предметами изучения являлись закон божий (для детей православного исповедания), чтение и письмо, русский язык,

арифметика. Наряду с этим могли вводиться дополнительные дисциплины. О количестве часов, отводимых для занятий, и урочном времени в разных школах губернии можно судить по нижеследующим данным.

Количество часов для занятий.

В городских школах.....	4 часа
частных школах	4
церковноприходских школах.....	5
В сельских земских школах.....	5
частных.....	5
министерства народного просвещения.....	5
церковноприходских школах.....	5

Заметим, что были сельские земские и церковноприходские школы, где занятия велись по 8 часов в день, и школы с занятиями по 3 часа в день.

Большая часть земских сельских школ начинала свою работу в сентябре и оканчивала в первой половине мая; число учебных дней в них колебалось от 125 до 150.

В большинстве церковноприходских сельских школах учение начиналось в первой половине октября и оканчивалось в первой половине мая; число учебных дней в них колебалось от 125 до 150. Большинство школ производило прием в августе и сентябре месяцев.

Изложенное в этой статье о школах Орловской губернии может резюмировано так:

1. в сельских школах учение начиналось в разное время: в конце августа, начале-конце сентября, начале октября и, продолжаясь 150-168 дней, заканчивалось в конце апреля или во второй половине мая;
2. в земских училищах как число учебных дней в году, так и число часов в учебном дне было больше, чем в церковноприходских школах (мы не повторяем выводов относительно частных и министерских школ в виду их малочисленности).

В заключении отметим, что учебный план более всего определяет тип построения учебного курса, а следовательно, и тип школы, поскольку он зависит от учебного плана и программы.

Библиографический список

1. Громыко М.М. Традиционные нормы поведения и формы общения русских крестьян XIX в. // СЭ, 1979. №5. С. 35-38.
2. Звягинцев Е.А. Полвека земской деятельности по народному образованию. 2-е изд. М.: Зодруга, 1917. 85 с.
3. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: Сборник документов. 1917-1973 гг. М.: Педагогика, 1974. 559 с.
4. Обзор Орловской губернии за 1878 г. Ведомость 8. Орловский областной архив. 610 с.
5. Обзор Орловской губернии за 1914 г. Ведомость 36. Орловский областной архив. 576 с.
6. Паначин Ф.Г. Педагогическое образование в России: (Историко-педагогические очерки). М.: Педагогика, 1979. 216 с.
7. Платонов О.А. Русская цивилизация. М.: Рада, 1992. 182 с.

References

1. Gromyko M.M. Traditional norms of behavior and forms of communication of n peasants of the XIX century. // SE, 1979. №5. Pp. 35-38.
2. Zvyagintsev E.A. Half a century of zemsky activities in public education. 2-nd ed. Moscow: Zodruga, 1917. 85 p.
3. Public education in the USSR. Secondary school: Collection of documents. 1917-1973 years. Moscow: Pedagogika, 1974. 559 p.
4. Review of the Orel province for 1878. Statement 8. The Oryol regional archive. 610 p.
5. Review of Orel province for 1914. Statement 36. The Oryol regional archive. 576 p.
6. Panachin F.G. Pedagogical education in Russia: (Historical and pedagogical essays). Moscow: Pedagogika, 1979. 216 p.
7. Platonov O.A. Russian civilization. Moscow: Rada, 1992. 182 p.

УДК 373.3(091)(470.319)»18»/»19»

UDC 373.3(091)(470.319)»18»/»19»

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
E-mail: rudnevaei@mail.ru

TAMBOVSKY O.M.

Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor, Department of Documentation Management and Business Administration, Orel State University
E-mail: tom-got@mail.ru

RUDNEVA E.I.

Candidate of Geographical Sciences, associate professor, Department of Documentation Management and Business Administration, Orel State University
E-mail: rudnevaei@mail.ru

ТИПОЛОГИЯ РУССКОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX ВЕКОВ В ПЛАНЕ СТРАТЕГИИ СОВРЕМЕННОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

TYPOLOGY OF THE RUSSIAN NATIONAL SCHOOL AT THE END OF THE XIX-THE BEGINNING OF THE XX CENTURIES IN THE STRATEGY PLAN OF CONTEMPORARY NATIONAL EDUCATION

В статье рассматриваются проблемы типологии учебных заведений национального характера на рубеже XIX-XX веков. Уделяется особое внимание вопросам истории и многоукладности типов русской национальной школы в указанный период.

Ключевые слова: русская национальная школа, принципы официальной народности, система образования России, национальная стратегия развития образования.

The article deals with the typology of educational institutions of a national character at the turn of the 19th-20th centuries. Particular attention is paid to the history and diversity of the types of the Russian national school in this period.

Keywords: Russian national school, principles of official nation, education system of Russia, national strategy of development of education.

Исторический ход развития русской школы ко времени, непосредственно предшествовавшему революции 1917 года, привел к совершенно исключительной – единственной в мире картине неимоверного разнообразия типов учебных заведений. Рассмотрим историю происхождения этих типов.

Вторая половина XIX века ознаменовалась появлением новых и оригинальных типов учебных заведений. Так, в 60-е годы открываются тысячи крестьянских школ грамоты. Они возникали по собственному почину населения, исключительно на его средства. Эти школы оказались наиболее жизненными и послужили основанием для сети земских школ, в которые они постепенно стали превращаться в 70-х и 80-х годах. В некоторых местах они просуществовали до начала XX в., то есть более 40 лет.

С начала 70-х годов Министерство народного просвещения организует тип своей школы, так называемые «образцовые» училища, или училища министерства народного просвещения, вначале одноклассные, а затем и двухклассные. Этот тип делается преобладающим в неземских губерниях и играет ничтожную роль в земских, где он становится своего рода копией с тех же земских школ.

Городские школы имели свою историю, отличную от истории земской школы, и выработали очень различные в разных городах типы школ. Они были совершенно непохожи друг на друга.

Церковноприходские школы находились в ведении приходов. Школы при церквях начали возникать в XI в. Стоглавый собор, происходивший в 1551 году, предписывал священникам открывать во всех городах при приходских церквях школы с целью подготовки грамотного духовенства; учителями в этих школах были священники, дьяконы и дьячки.

13 июня 1884 г. правительством были учреждены «Правила о церковноприходских школах». С этого года наряду с министерствами и земскими начальными школами стали развиваться церковноприходские – старинный тип церковных учебных заведений, который был выдвинут на борьбу с земской школой. Тип этот, наметенный в совершенно отличных от земских школ чертах и с иными задачами, быстро стал изменяться под влиянием той же земской школы (изменения касались организации учебной части).

Существовавшие ранее уездные училища с 70-х годов начинают заменяться совершенно новым типом школ, так называемыми трехклассными городскими

училищами по «Положению» 1872 г. До 1900 г. эти училища не успевали сменить все уездные, и с этого года они сами реформируются по-новому в высшие начальные. Различие всех трех типов можно видеть на схеме в приложении.

В начале 20-го столетия заметную роль начинают играть двухклассные сельские начальные училища. Еще раньше они занимали прочное положение при станциях железных дорог и при больших заводах и фабриках.

Главнейшими из существовавших типов, по данным А.Г. Калашникова, были: для сельских местностей школы министерские, земские, церковноприходские. Из школ повышенного типа – двухклассные министерские и двухклассные церковноприходские, высшие начальные. В городах: городские начальные, приходские, церковноприходские школы, Повышенного типа – высшие начальные.

Соотношение основных типов начальных школ приводит также А.И. Пискунов. По его данным ведущими типами школ в сельской местности были земские школы (открывшиеся в 34 земских губерниях), «образцовые» училища Министерства народного просвещения и школы грамоты. С 80-х годов широкое распространение получили церковноприходские школы. В городах – школы городского самоуправления и городские училища по «Положению» 1872 г.

Подводя итог этому краткому очерку о происхождении различных типов русской школы, мы можем установить две главные силы, создавшие эти типы в соответствии со своими задачами и изменявшимися условиями своей работы. Одной из этих сил было правительство, создавшее школы сначала исключительно, а затем по преимуществу для детей высшего асса.

Другой силой было общество и народ, создававшие общеобразовательные, в основном всесословные, школы преимущественно своими силами и на свои средства. Ушинский отмечал, что нужно верить в могучие творческие силы русского народа и Ушинский требовал, чтобы организация народного образования была предоставлена самому народу, чтобы отсутствовала в деле народного образования чиновничья опека: «Кто хорошо знаком с историей России, тот ни на минуту не задумывается учить народное образование самому же народу».

Различные понимания задач образования, различные нужды того или другого сословия или класса, а также степень сознательного отношения просвещения порождали не меньшее разнообразие типов начальных школ, начиная от крестьянской школы грамоты – созданной глухой деревней, до хорошо обставленных и оборудованных высших начальных училищ. Причем постоянные реформы учебных заведений приводили к тому, что старые типы иногда в течение полувека и более продолжали существовать рядом с новыми.

Хотелось бы сказать, что тип школы определяется всей системой дела народного образования, задачами, которые ставит школе народ или отдельный его класс, который школа призвана обслуживать, и теми нормами, в которые складывается школьная организация под влия-

нием культурных, бытовых и экономических условий своего существования.

Как уже отмечалось, главная масса начальных училищ находилась в ведении Министерства народного просвещения. В официальной статистике они были сведены к двум типам: школы одноклассные и школы двухклассные. Под этими общими названиями скрывалось еще большее количество различных типов школ.

Так, школы одноклассные прежде всего резко распались на два совершенно различных типа – на школы городские и сельские. Затем те и другие еще делились: городские – на министерские, или казенные (еще раньше они назывались приходскими), и городские, содержимые на средства городов, наконец, был и третий тип училищ – частные учебные заведения.

Сельские, в свою очередь, делились на земские, составлявшие главную массу училищ, министерские и частные. Но и на этом деление не кончалось. Их было 17.

Мы приводим таблицу разветвлений этих двух по официальной номенклатуре типов одноклассных и двухклассных училищ.

Разветвления двух по официальной
номенклатуре типов одноклассных
и двухклассных училищ.

1. Казенные (объединенные из разных типов) – 1 и 2-х кл.
2. Содержимые на средства городских управлений – 1 и 2-х кл.
3. При фабриках и заводах – 1 и 2-х кл.
4. При станциях железных дорог – 1 и 2-х кл.
5. Содержимые общественными организациями, обществами и кооперативами – 1 и 2-х кл.
6. Частные начальные – 1 кл.
7. Частные подготовительные – 1 кл.
8. Русские – 1 и 2-х кл.
9. Русско-инородческие – 1 и 2-х кл.
10. Еврейские казенные – 1 и 2-х кл.
11. Русские – 1 и 2-х кл.
12. Русско-инородческие – 1 и 2-х кл.
13. При фабриках и заводах – 1 и 2-х кл.
14. При станциях железных дорог – 1 и 2-х кл.
15. Содержимые общественными организациями и кооперативами – 1 и 2-х кл.
16. Частные начальные – 1 кл.
17. Частные, содержимые сельскими обществами – 1 кл.

И все эти 17 типов представляли часто огромные отличия друг от друга и по задачам, и по обстановке, и по способам обеспечения и фактического управления. Различались они и по постановке учебной части, а следовательно, и фактическими программами своего курса.

Несколько меньшее разнообразие, как видно из таблицы, представляли двухклассные училища, их типов можно было насчитать только 13, но по своим заданиям и программам они представляли еще большее разнообразие, чем начальные училища одноклассные.

Кроме того, существовали училища для совместного обучения и отдельные для мальчиков и девочек.

Отметим еще, что наряду со стационарными школами некоторое время функционировали и амбулаторные. В земской практике 70-х годов были предприняты попытки создания в местностях с мелкими разбросанными селениями особого типа школ – так называемых «передвижных», или амбулаторных. «Передвижные» школы привлекали земства своей дешевизной. Их организацией занимались Вятские, Курские, Смоленские и некоторые другие земства. Но эти школы не пользовались поддержкой правительства, которое боялось через них распространения политической агитации. В 1877 г. они были закрыты.

Наконец, к начальным училищам особого типа надо причислить, хотя и немногочисленную, но весьма ценную по своей работе, группу школ для дефективных детей, да еще с подразделениями по типам дефективности для умственно, морально дефективных, слепых, глухонемых детей.

Надо сказать, что наибольшее число училищ, почти равное с числом училищ Министерства народного просвещения, имело ведомство православного исповедания, или, иначе, Святейшего Синода, в ведении которого, как уже отмечалось, находились церковно-приходские школы. По данным статистического сборника Министерства народного просвещения за 1905 г., из 92501 народного училища 42696 (46,5 %) являлись церковноприходскими. Они были также различны по условиям своего существования, по составу детей, и по другим признакам в городах и селениях. Кроме того, различались следующие их типы: одноклассные, двухклассные, второклассные и школы грамоты.

Надо указать на то, что некоторые фабрики и некоторые железнодорожные управления находили для себя иногда более удобным открывать церковноприходские школы вместо школ ведомства Министерства народного просвещения, так как были менее стеснены инспекторами и директорами народных училищ. Такие школы больше походили на фабричные и железнодорожные школы Министерства народного просвещения, чем на особый тип по форме управления и по постановке учебной части. Таким образом, мы получаем по крайней мере 10 типов начальных церковноприходских школ, а именно:

В городах:

1. Одноклассные
2. Двухклассные

Частные: 3. Заводско-фабричные
4. Железнодорожные.

В сельской местности:

1. Одноклассные
2. Двухклассные
3. Второклассные
4. Школы грамоты

Частные: 9. Фабрично-заводские
10. Железнодорожные

Наконец, надо еще иметь в виду особую роль, которую играли церковноприходские школы на окраинах и в губерниях, населенных инородцами нехристианско-

го вероисповедания. Там церковноприходские школы имели особую миссионерскую задачу и соответственно этому изменяли свой характер. Они обучали крещеных инородцев прежде всего на их родном языке, для чего иногда создавали им азбуку и составляли, и переводили на их язык учебные книги.

Эти русско-инородческие школы по задачам и программам, по языку преподавания примыкали к русским школам, отличаясь все-таки от них многими типичными чертами.

Кроме церковноприходского ведомства, начальные школы имели еще в своем ведении министерство военное – в казачьих областях, министерство двора – в царских имениях и другие ведомства при своих учреждениях, но число их было незначительно.

Надо еще отметить, что, с одной стороны, появлялись совершенно новые типы учебных заведений, с другой – преобразовывались старые, ранее существовавшие, типы по-новому. В последнем случае реформа проводилась в зависимости от средств и других причин не сразу и иногда затягивалась на много лет. На сколько эти преобразования совершались медленно, можно привести пример уездных училищ, возникших еще в 1804 г. В 1872 г. были созданы городские училища по «Положению» 1872 г., которые должны были заменить уездные, реформа затянулась на много лет, а в начале XX столетия и городские училища 1872 г. было решено реформировать в высшие начальные, раньше чем они успели заменить все уездные училища. К 1915 году получилась благодаря этому картина:

Были в России: уездных училищ – 2

городских по «Положению» 1872 г. – 341
высших начальных – 1065.

То есть мы видим, что рядом существовали учебные заведения старого и нового типа.

Это явление, повторявшееся не раз в течение всего XIX столетия, породило в сети наших учебных заведений невероятное смешение разнообразных типов и сохраняло иногда на десятки лет удивительно архаические типы учебных заведений. Таким архаическим типом, например, были Московские казенные училища по «Положению» 1836 г., специально для них только изданному, они просуществовали рядом со всеми другими видами городских начальных училищ, сохраняя свою старую, очень оригинальную и странную для XX века структуру, чуть ли не до 1910 или 1912 года.

Должно еще обратить внимание на то, что в Орловской губернии (это о отметить особо) было принято деление всех школ на две большие группы: школы организованные и неорганизованные. Основанием к такому делению послужило крупное отличие школ грамоты (филиальные отделения земских школ Орловского уезда причислялись, хотя с некоторой натяжкой, к разряду организованных школ), состоящих в ведении епархиального училищного совета от школ других типов.

Назовем отличительные признаки организованных школ:

1. Постоянное помещение;

2. Особый преподаватель с известным образовательным цензом;

3. Специальная ассигновка на необходимые расходы;

4. Определенная программа преподавания;

5. Надзор за деятельностью школы существовал как со стороны учебного начальства, так и со стороны лиц и учреждений, принимающих на себя материальную поддержку этих школ.

Приведенные в нашей работе данные о школах грамоты Орловской губернии достаточно убедительно подтверждают правоту принятого термина – школы неорганизованные. К группе же организованных школ относились все остальные школы, как-то:

Из сельских – министерские

– земские

– частные

– церковноприходские

Из городских – министерские, по «Положению» 1872 г.

– частные

– церковноприходские.

По данным учета Орловского губернатора в 1878 г. в губернии было 517 учебных заведений, из них 414 – начальные сельские народные училища.

А в 1914 г. в Орловской губернии было всего 2046 учебных заведений, из них 1113 – начальные училища, 708 – церковноприходские одноклассные школы (Обзор

Орловской губернии за 1914 г., приложение 36).

Но достаточно ли было этого для обеспечения грамотности населения?

Резюмируя главные выводы изложенного в этой статье, мы можем выразиться кратко так:

1. Существовавшее число земских школ в Орловской губернии было крайне недостаточно для доставления грамотности хотя бы только мальчикам школьного возраста 9-12 лет (считая лишь крестьян и не беря во внимание лиц других сословий: мещан, купцов и прочих, проживавших в селах и деревнях), не говоря уже о детях обоего пола;

2. Наличие школ других типов и, главным образом, церковноприходских, а в Орловском уезде филиальных отделений земских училищ, хотя и увеличивало количество образовательных средств, но не настолько, чтобы сделать грамотность доступной тому же контингенту мальчиков;

3. Указанная недостаточность организованных школ не восполнялась даже существованием значительного числа школ грамотности (не говорим о количестве грамотности, имея в виду только количество школ).

Подводя итог всему сказанному о типах русской начальной школы, можно сказать, что едва ли какая-нибудь другая страна в мире представляла такую пеструю картину организации школьного дела, какую представляла Россия ко времени революции 1917 г.

Библиографический список

1. Ушинский К.Д. О народности в общественном воспитании // Избр.пед.соч. В 2-х т. М.: Педагогика, 1974. Т. 1. С. 51-123.
2. Фальборк Г., Чарнолуский В. Настольная книга по народному образованию: В 4 т. Т. 3. СПб., 1904.
3. Чехов Н.В. Народное образование в России с 60-х гг. XIX века. М., 1912. 224 с.
4. Шацкий С.Т. Деревенские дети и работа с ними // Избр. пед. соч. В 2-х т. М.: Педагогика, 1980. Т. 2. С. 86-121.

References

1. Ushinsky K.D. About the people in public education // Selected pedagogical works. In 2 volumes Moscow: Pedagogika, 1974. Vol. 1. Pp. 51-123.
2. Falbork G., Charnolusky V. Handbook on public education: In 4 vols. Vol. 3. St. Petersburg, 1904.
3. Chekhov N.V. Public education in Russia since the 60's of the XIX century. Moscow, 1912. 224 p.
4. Shatsky S.T. Village children and work with them // Selected pedagogical works. In two volumes. Moscow: Pedagogika, 1980. Vol. 2. Pp. 86-121.

УДК 069.4:061.01

UDC 069.4:061.01

ТЕРЕХОВА Е.А.

кандидат филологических наук, доцент кафедры истории и музейного дела Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Орловский государственный институт культуры»
E-mail: elena-vas57@yandex.ru

TEREKHOVA E.A.

Candidate of Philological Sciences, associate professor, Department of History and Museology, Orel State Institute of Culture
E-mail: elena-vas57@yandex.ru

МУЗЕЙ И ВУЗОВСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ (ПРОБЛЕМЫ КОМПЛЕКТОВАНИЯ В УЧЕБНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ)

MUSEUM AND UNIVERSITY EDUCATION (PROBLEMS OF GATHERING IN THE ACADEMIC LITERATURE)

В статье рассматриваются проблемы комплектования музейных фондов, представленные в учебных пособиях по музеологии. В процессе анализа выявляются неоднозначные решения таких вопросов, как научное определение понятия «комплектование музейных фондов», основная социальная функция музея как социокультурного института, соотношение терминов «комплектование» и «собираТЕЛЬская работа», этапы комплектования, его основные направления и формы.

Ключевые слова: вузовское образование, музей, учебное пособие, научное комплектование музейных фондов, научная концепция комплектования, собираТЕЛЬская работа, предмет музейного значения, музейных предмет, музейная аудитория, основная социальная функция, документирование процессов природы и общества, источниковая база, социокультурный институт, неоднозначные решения.

The article discusses issues related to the acquisition of museum collections, presented in textbooks on museology. The analysis revealed a mixed solution to such issues as the scientific definition of «acquisition of the Museum funds», the main social function of the Museum as a sociocultural institution, the correlation of the terms «acquisition» and «collecting work», stages of acquisition, its main directions and forms.

Keywords: higher education, museum, textbook, scientific acquisition of the museum funds, scientific concept acquisition, collecting work, the subjects of museum value, museum object, museum audience, the main social function, documenting processes of nature and society, sources, socio-cultural institution, controversial decisions.

Инновационные процессы, происходящие в жизни современного общества, не обошли и музейный мир, значимость которого, в силу этого, в наши дни заметно возросла. Отвечая на вызовы времени, господство рыночных отношений, и как следствие – дефицит финансирования, музеи были вынуждены стать «генераторами ресурсов». Пытаясь привлечь как можно больше посетителей и используя новые технологии, модернизированные технические средства, музеи актуализировали свою работу, прежде всего, в сферах образования, воспитания и досуга. Люди разных интересов и потребностей потянулись в музеи. Музейная аудитория страны значительно выросла.

В то же время сосредоточение усилий всех подразделений музея на культурно-образовательной деятельности, подчас чисто развлекательного характера, отодвинуло на второй план трудоёмкую (но малоодоходную) исследовательскую работу по комплектованию фондов, что ставит под угрозу выполнение музеем как социокультурным институтом своей основной функции: сохранение социальной памяти через документирование процессов и явлений прошлого и настоящего. В результате – «проблема комплектования фондов в новых условиях не стала предметом многоаспектного

музееведческого изучения» [8, с. 278]. Однако, в целом, проблема комплектования активно изучалась и изучается музеологами.

Общетеоретическим проблемам, вопросам практики и методики комплектования посвящено множество статей [См. напр.: 1, 2, 15] и целый ряд учебных пособий. Кратко характеризуя основные из них, остановимся внимательнее на неоднозначности отдельных решений, предложенных их авторами.

В первую очередь, здесь следует назвать коллективные научные монографии (они же – учебные пособия), в которых содержатся основательно написанные главы по интересующей нас теме. Это – «Музееведение. Музеи исторического профиля» (М., 1988) под редакцией К.Г. Левыкина и В. Хербста, «Основы музееведения» (М., 2005) под ред. Э.А. Шулеповой и «Музейное дело России» (М., 2010) под ред. М.Е. Каулен и др.

Учебное пособие для вузов «Музееведение. Музеи исторического профиля» создано коллективом музееведов СССР и ГДР. Это основательная книга, учитывающая последние для того времени достижения музееведения, сохранившая своё значение и сегодня, о чём свидетельствует ориентация на это издание других авторов и постоянные ссылки на него. Здесь представ-

лена теория, практика и методика работы по комплектованию музеев исторического профиля.

Проблема комплектования всесторонне излагается в отдельной главе – «Комплектование фондов музеев». В ней определено понятие «научное комплектование фондов» как одного из основных видов деятельности музея. Авторами рассмотрен процесс комплектования, его формы, источники, планирование, а также методика комплектования.

В учебном пособии «Основы музееведения» под редакцией Э.А. Шулеповой также анализируются все основные параметры проблемы комплектования фондов. При этом особо акцентируется научный характер этой деятельности музея: «Комплектование является исследовательской работой, относящейся к области источниковедения» [9, с. 235]. Следует отметить, что учебный материал по музейному источниковедению в пособиях такого рода представлен впервые. Говорится также о тематике комплектования и зависимости её от профильной науки; рассматриваются критерии и правила отбора из реальной действительности памятников, имеющих музейное значение.

Глава «Комплектование музейных фондов» в книге «Музейное дело России» написана в основном С.Ф. Казаковой (лишь небольшой раздел – «Современные проблемы комплектования фондов» – принадлежит Ю.У. Гуральнику).

Будучи адептом того взгляда на комплектование, который сформировался в 1970-80-е гг., автор считает научное комплектование фондов основным звеном реализации музеем функции документирования. Она пишет: «Являясь необходимым звеном деятельности музеев, комплектование вместе с фондовой работой по определению, классификации, систематизации и интерпретации музейных предметов объединяется понятием **музейного коллекционирования** и представляет собой важнейшее направление в процессе документирования развития природы и общества» [8, с. 275].

Далее в книге рассматриваются основные направления, этапы и формы, а также научная концепция комплектования. Говоря о новых принципах комплектования, которые начали формироваться после отхода от принципа партийности, автор справедливо считает удачным примером их реализации формирование фондов Государственного музея обороны Москвы (ГМОМ).

Важнейшим пособием для студентов музееведческих отделений вузов, хотя к этой аудитории не сводится его предназначение, стал учебник Т.Ю. Юренивой «Музееведение» (М., 2004). В лаконичной форме здесь представлены основные достижения современного музееведения по изучению комплектования музейных фондов как одного из основных направлений деятельности музея.

Из персональных учебно-методических пособий, выделим те, которые полностью посвящены интересующей нас проблеме. Это – методическое пособие в помощь молодому специалисту М.Е. Кучеренко «Научно-фондовая работа в музее» (М., 2002), курс лек-

ций С.Ф. Казаковой «Научное комплектование музейных фондов», материалы которого вошли в книгу «Музейное дело России», о которой уже говорилось. (М., 1991) и учебное пособие Н.И. Решетникова «Комплектование музейных фондов» (М., 1997). Материал последней книги полностью вошёл во вторую часть учебного пособия того же автора «Музей и комплектование его собрания» (М., 2011). [См. также: 3, 6, 10, 16].

В работе М.Е. Кучеренко, как и в её статьях, основательно раскрыта сущность понятия «комплектование фондов», детально рассмотрено содержание каждого этапа процесса комплектования, а также его направления и формы.

В книге Н.И. Решетникова большое внимание уделено *проблемам* (курсив наш. – Е.Т.) комплектования, особенно тем, которые возникли с конца 1980-х годов в связи с освобождением музеев от идеологической опеки партии и государства. Среди этих новых проблем наиболее важной, по справедливой мысли автора, оказывается отсутствие в музееведческой литературе чёткой научно обоснованной концепции комплектования музейных собраний. Определив основные научные принципы комплектования – «комплексность источников; неделимость фонда; изучение среды бытования; краеведческий; мемориальности; достоверности» [11, с. 55] – Н.И. Решетников конкретно показывает, что нарушение любого из них ведёт к антиисторизму. Особенно интересен конкретный анализ концепций научного комплектования музейных фондов различных музеев, который и привёл автора к неутешительным выводам. «В сущности, – пишет он, – все рассмотренные концепции таковыми и не являются... Во многих случаях существующие концепции научного комплектования больше соответствуют развёрнутому плану пополнения музейного собрания» [11, с. 77].

Но обратимся к неоднозначным решениям ряда вопросов, связанных с комплектованием музейных фондов.

Дать краткое теоретическое определение понятию «Научное комплектование фондов» пытаются многие исследователи данной проблемы. Однако достигнуть единодушия в этом вопросе весьма затруднительно: слишком многосложно это направление музейной деятельности. Так, в «Музееведении» 1988 г. выделено следующее лаконичное определение: «Комплектование фондов – один из основных видов деятельности музея, важнейшее звено в процессе документирования развития общества» [5, с. 115]. В сборнике научных трудов «Музейные термины. Терминологические проблемы музееведения» поставлены иные акценты: «Комплектование музейных фондов – целенаправленный, планомерный, опирающийся на методологические принципы профильных дисциплин и музееведения процесс выявления и сбора предметов музейного значения для формирования и пополнения музейного собрания» [14, с. 68]. На это определение ссылается Т.Ю. Юренива, повторяет его Г.Е. Косторакова и др. В нём дана характеристика самого *процесса* комплектования, определена

его ближайшая цель, но не его место в работе музея и не конечная цель музейного коллекционирования, как это было в первом определении. (Курсив наш. – Е.Т.).

«Словарь актуальных музейных терминов» (в книге «Музейное дело России») даёт следующее определение: «Комплектование музейных фондов, одно из основных направлений музейной деятельности, процесс выявления и сбора *предметов музейного значения*, приобретающих в музее статус музейных предметов. К.м.ф. осуществляется целенаправленно в соответствии с *миссией* музея. Реализует основную *социальную функцию* музея – документирования процессов и явлений, происходящих в природе и обществе» [8, с. 63] (курсив составителей «Словаря». – Е.Т.). Данная формулировка объединила обе характеристики, существенно дополнив первую указанием на процесс документирования не только общественных, но и природных явлений, а вторую — мыслью об основной социальной функции музея.

И ещё одно определение из коллективной монографии «Основы музееведения» под редакцией Э.А. Шулеповой, которое существенно дополняет остальные указанием на фиксацию при комплектовании сведений о «нематериальной» стороне жизни людей: «Комплектование представляет собой теоретическую и практическую деятельность музеев, направленную на выявление, сбор и научную организацию музейных предметов, в результате которой возникает собрание памятников материальной культуры. Этим термином обозначается также работа, направленная на фиксацию сведений о духовной стороне жизни людей, так называемого «неосязаемого» (нематериального) достояния человечества, т.е. об образе жизни разных слоёв населения, их представлениях об устройстве мира и места в нём человека, их знаниях, умениях, обрядах, обычаях, художественном творчестве» [9, с. 234].

Такое разночтение свидетельствует не только о сложности понятия, но и о недостаточной изученности проблемы комплектования.

Понимая невозможность дать в нескольких словах и даже предложениях исчерпывающее определение рассматриваемому понятию, авторы статей и книг последовательно и подробно характеризуют каждую сторону и особенность процесса комплектования фондов, его места и значение в музейной деятельности и его социальную значимость.

Уже в процитированных определениях интересующего нас понятия указано на особую значимость для музея работы по комплектованию фондов. Однако для одних исследователей и методистов это только «одно из основных направлений музейной деятельности» [12, с. 284], «один из основных видов» [5, с. 115; 13, с. 121] её, тогда как для других – комплектование – именно «основное направление деятельности любого музея» [9, с. 235] (курсив наш. – Е.Т.). С нашей точки зрения, справедливо именно последнее утверждение. Ведь начальная стадия создания музея и его основа, фундамент – это музейная коллекция и фонды как результат комплектования, без

которого нет музея. Это подтверждает и реальная мировая история возникновения музеев. Ведь ещё в древности люди *собирали коллекции*, которые использовались ими в разных целях. И только в эпоху Возрождения на основе предмузейного собирательства, коллекционирования в Европе создаются первые музеи (выделено нами. – Е.Т.).

Ближайшая цель комплектования – это создание источниковой базы музея, его фондов, постоянное их пополнение. Комплектование фондов осуществляется путём выявления и приобретения реальных предметов прошлого и настоящего, превращения их в музейные предметы, то есть источники информации, документы своего времени, музейные памятники. Так через комплектование реализуется основная социальная функция музея: *документирование процессов развития природы и общества*. Это и есть *главная цель комплектования*, его сверхзадача (курсив наш. – Е.Т.).

Однако и в данном вопросе существуют разногласия того же характера: документирование – *основная (важнейшая, ведущая)* социальная функция [9, с. 235; 5, с. 115; 6, с. 82] музея или *одна из основных* [12, с. 284] (курсив наш. – Е.Т.). Особую позицию в этом вопросе занимает Н.И. Решетников. Подводя своеобразный итог полемике 1980-х гг. по поводу определения социальных функций музея, он пишет: «А если музей есть хранилище социальной памяти, то его социальной функцией и является сохранение социальной памяти. Всё же остальное (документирование историко-культурных и природных процессов, учёт и хранение фондов, образование и воспитание, научные исследования и организация досуга и т.д.) – есть инструменты, методика, формы реализации функции сохранения социальной памяти» [11; с. 27] (выделено автором. – Е.Т.). Думается, такое противопоставление вряд ли возможно: ведь именно через функцию документирования общественного развития и реализуется, сохраняется предметно, а не в фантазиях социальная память и социальный опыт человечества.

С нашей точки зрения, документирование процессов и явлений прошлого и настоящего – основная, важнейшая социальная функция музея, без которой не было бы остальных. Именно она составляет главную цель комплектования.

И ещё. С конца 1970-х годов в музееведении утверждается взгляд на комплектование как на самостоятельное, основополагающее направление деятельности музея. Однако в вузовском преподавании и музейной практике комплектование фондов часто и сегодня рассматривается ограниченно: только как одно из направлений фондовой работы, а не как самостоятельный вид музейной деятельности [4]. М.Е. Каулен справедливо заметила: «Для большинства ... музеев как провинциальных, так и столичных, разрыв между теоретическим музееведением и повседневной музейной практикой весьма ощутим» [8, с. 3]. И это уже не просто разногласие, а актуальная проблема музейного дела страны.

Существуют и менее существенные разночтения, которые, тем не менее, затрудняют точность понимания

предмета. Таково, например, определение разными авторами соотношения понятий «комплектование» и «собираТЕЛЬская работа». В учебном пособии 1988 года под редакцией К.Г. Левыкина и В. Хербста читаем: «В настоящее время в практике музеев существуют два термина: более старый «собираТЕЛЬская работа» и недавно появившийся «научное комплектование фондов». За ними стоят различия не в научном уровне деятельности музея по комплектованию фондов, а в методах её осуществления» [5, с. 116]. Н.И. Решетников, напротив, считает, что прежде собираТЕЛЬская работа была лишена подлинно научного основания, и в своей книге пишет: «Только в 1970-е годы собираТЕЛЬство стало постепенно заменяться научным комплектованием» [11, с. 53]. Думаю, точнее определяют сущность происшедших изменений Н.П. Финягина, Ю.П. Пищулин, Т.Ю. Юренева, которые справедливо говорят не о замене, но о «разграничении» этих понятий, и С.Ф. Казакова, утверждающая, что «в конце 70-х годов прошлого столетия были *разведены* понятия «научное комплектование фондов» и «собираТЕЛЬская работа»» [8, с. 275] (курсив наш. – Е.Т.), которая стала восприниматься как составная часть научного комплектования музейных фондов.

Значимость научной концепции комплектования фондов, с создания которой и начинается процесс комплектования, ни у кого не вызывает сомнений. Но вопрос об этапах этого процесса решается неоднозначно.

Авторы «Основ музееведения» считают *подготовительный этап* началом работы над научной концепцией комплектования, тогда как большинство других исследователей и методистов утверждают, что данный этап существует сам по себе и лишь заканчивается составлением названного документа (курсив наш. – Е.Т.). Вероятно, такое разногласие не столь принципиально, однако оно ведёт к разнобою в определении этапов комплектования. Так, например, С.Ф. Казакова называет, помимо подготовительного этапа, следующие: написание перспективного плана и др., составление программы сбора материалов и – «последний этап комплектования – собираТЕЛЬская работа» [8, с. 285]. М.Е. Кучеренко обозначает три этапа: подготовительный, собираТЕЛЬская работа и заключительный.

Иначе – в книге под редакцией Э.А. Шулеповой. Первый этап – это обзор и анализ уже имеющихся в музейном собрании материалов; второй – определение целей и вытекающих из них задач комплектования; третий – определение форм комплектования, критериев и принципов отбора памятников из реальной действительности; четвёртый – составление программы комплектования; пятый – собираТЕЛЬская работа; шестой этап – заключительный. У вышеназванных авторов

четыре перечисленных здесь этапа составляют только один первый – *подготовительный*. В него включается также определение объектов комплектования.

Некоторые разногласия наблюдаются и в вопросах о видах (направлениях) и формах комплектования. Так, в книгах «Основы музееведения» и «Музейное дело России» чётко сказано о двух *основных* направлениях комплектования фондов, практикуемых отечественными музеями: типологическом (систематическом) и тематическом [8, с. 236, 238]. О комплексном комплектовании говорится, что оно лишь «объединяет задачи систематического и тематического комплектования» [8, с. 236]. В других учебных пособиях все три перечисленных способа (вида, направления) названы основными [6, с. 83]. (Курсив наш. – Е.Т.). А в «Российской музейной энциклопедии» сказано и о четвёртом способе – «нетрадиционном, достаточно новом и перспективном» [12, с. 284] – информационном комплектовании музейных фондов».

Что касается форм комплектования, то сделаем здесь лишь одно замечание. Большинство авторов ограничивается перечислением и расшифровкой этих форм, тогда как С.Ф. Казакова предлагает выделять две основные формы комплектования – полевые исследования и текущее комплектование, – каждая из которых имеет свои подразделения.

Отмеченные разногласия при решении одной из важнейших проблем музееведения подтверждают справедливость мысли, неоднократно высказанной в научной и учебной литературе: многоаспектное музееведческое исследование проблемы комплектования фондов – «дело будущего» [8, с. 278].

Поскольку студенты и школьники составляют наиболее значительную часть музейной аудитории, перед музеями, как другими социокультурными институтами, стоит задача непосредственного включения в постоянно усложняющийся образовательный процесс школ и вузов. И качество их работы в этой области будет определяться не только уровнем научной компетенции сотрудников, но и знанием учебного процесса и учебной литературы. Однако сегодня приходится констатировать не только проблематичность такого знания, но и наличие в музейном деле разрыва между теорией и практикой (см. об этом выше). А проведенный анализ учебных пособий для вузов позволил выявить разногласия мнений и в теории комплектования, что не способствует точности понимания предмета студентами. Но в то же время, отмеченные разногласия свидетельствуют о непрекращающихся поисках музееведов в этом направлении.

Библиографический список

1. Актуальные проблемы фондовой работы музеев : Сб. статей / Науч. ред. Л. В. Лашкевич. М. : НИИК. № 90. 1980. 151 с.
2. Актуальные проблемы фондовой работы музеев : Научная обработка музейных предметов : Сб. статей / Науч. ред. Л.В. Лашкевич. М. : НИИК. № 99. 1981. 144 с.
3. Косторова Г.Е. Музееведение. Курс лекций. Ростов-на-Дону : РИС ЮРГУЭС, 2003. 66 с.
4. Кострова Т.А. Курс «Комплектование, учёт и хранение музейных фондов» для студентов, обучающихся по специальности «Музейное дело и охрана памятников» (Из опыта работы в ОГИИК) // Музей и общество : Сборник статей / Науч. ред. Паршиков

- Н.А., Мартынова Н.С. Орел : Орловский государственный институт искусств и культуры, 2004. 92 с. С. 40-46.
5. Музееведение. Музеи исторического профиля : Учеб. пособие для вузов / Под ред. К.Г. Левыкина, В. Хербста. М., 1988. 431 с.
6. Музееведение : учеб. пособие для студентов специальности 031502 – музеология / Л.Г. Гужова [и др.] ; под. ред. Н.В. Мягтиной. Владимир : Изд-во Владим. гос. ун-та, 2010. 116 с.
7. Музей и современность. Комплектование музейных коллекций : Сб. науч. трудов / Сост. и науч. ред. Ф.Л. Курлат. М. : НИИК, 1982. Вып. 114. 140 с.
8. Музейное дело России. 3-е изд., испр. и доп. / Под ред. Каулен М.Е. (ответственный редактор), Коссовой И.М., Сундиевой А.А. М. : ВК, 2010. 676 с.
9. Основы музееведения: Учебное пособие / Отв. ред. Э.А. Шулепова. М.: Едиториал УРСС, 2005. 504 с.
10. Поправко Е.А. Музееведение. Владивосток : ВГУЭС, 2005. 230 с.
11. Решетников Н.И. Музей и комплектование его собрания. М., 2011. 139 с.
12. Российская музейная энциклопедия : В 2 т. М. : Прогресс, «РИПОЛ КЛАССИК», 2001. т. 1. 416 с.
13. Тельчаров А.Д. Основы музейного дела. Введение в специальность : курс лекций. М. : Омега-Л, 2005. 184 с.
14. Терминологические проблемы музееведения. Музейные термины : Сб. науч. тр. / Центр. музей революции СССР / Редкол.: Т.Г. Шумная (отв. ред.) и др. М. : Б. и., 1986. 134 с.
15. Туманов В.Е. Актуальные проблемы разработки модели научного комплектования музейных коллекций по истории советского общества // Формирование и изучение музейных коллекций по истории советского общества. М., 1982. С. 19-38.
16. Шляхтина Л.М. Основы музейного дела : теория и практика. Учебное пособие для студентов педагогических и гуманитарных высших учебных заведений. М. : «ВШ», 2005. 182 с.

References

1. Actual problems of stock of the work of museums : Sat. articles / Scientific. edited by L. V. Lashkevich. Moscow : NIIK. № 90. 1980. 151 p.
2. Actual problems of stock of the work of museums : Scientific processing of Museum objects : Sat. articles / Scientific. edited by L.V. Lashkevich. Moscow : NIIK. № 99. 1981. 144 p.
3. Kosturkova G.E. Museology. A course of lectures. Rostov-on-don : RICE argues, 2003. 66 p.
4. Kostrova T.A. Course “Acquisition, accounting and storage of Museum funds” for students enrolled in the specialty “museumology and protection of monuments” (From the experience in OGIIK) // Museum and society : collected articles]. Parshikov ed. N.A. Martynova N. With. Orel : Orel state Institute of arts and culture, 2004. 92 p. P. 40-46.
5. Museology. The museums of historical profile : Proc. the allowance for high schools / Under the editorship of K.G. Levykin, V. Herbst. M., 1988. 431 p.
6. Museology : proc. textbook for students majoring 031502 – museology / Guzhov, L.G. [and others] ; under. N. In. Martinoi. Vladimir : Publishing house Vladim. state University, 2010. 116 p.
7. Museum and modernity. Acquisition of Museum collections : Sat. scientific. works / Comp. and nauch. editor F. L. Kurlat. Moscow : NIIK, 1982. Vol. 114. 140 p.
8. Museums of Russia. 3-e Izd., Rev. and DOP. / Under the editorship of Kaulen M. E. (editor), Kossovo I.M., Sundieva A.A. Moscow : VK, 2010. 676 p.
9. Foundations of Museum studies: textbook / Ed. edited by E. A. Shulepova. Moscow: editorial URSS, 2005. 504 p.
10. Amendment E.A. Museology. Vladivostok : VGUES, 2005. 230 p.
11. Reshetnikov N. And. The Museum and the acquisition of his collection. Moscow, 2011. 139 p.
12. Russian Museum encyclopedia : In 2 T. M. : Progress, “AST”, 2001. vol. 1. 416 p.
13. Telcharov A.D. Fundamentals of Museum work. Introduction to the profession : a course of lectures. Moscow: Omega-L, 2005. 184 p.
14. Terminological problems of Museum studies. Museum terms : Sat. scientific. Tr. / Centre. the Museum of revolution of USSR / Redkol.: T. G. Loud (ed. ed.) and others Moscow : B. I., 1986. 134 p.
15. Tumanov V.E. Actual problems of development of a model for the scientific acquisition of the Museum collections on the history of Soviet society // the Formation and study of Museum collections on the history of Soviet society. Moscow, 1982. P. 19-38.
16. Shlyakhhtina L.M. Fundamentals of museology : theory and practice. Textbook for students of pedagogical and humanitarian universities. Moscow : “high school”, 2005. 182 p.

УВАРОВА М.Н.

кандидат экономических наук, доцент кафедры «Информационные технологии и математика», ФГБОУ ВПО «Орловский государственный аграрный университет им. Н.В. Парахина»

E-mail: uvarovamn@mail.ru

ПАВЛОВА Т.А.

кандидат технических наук, доцент кафедры «Информационные технологии и математика», ФГБОУ ВПО «Орловский государственный аграрный университет им. Н.В. Парахина»

E-mail: pavlova-tatyana@mail.ru

UVAROVA M.N.

Candidate of Economic Sciences, associate professor, Department of Information technology and mathematics, Federal State Educational Institution of Higher Professional Education "Orel State Agrarian University."

E-mail: uvarovamn. @ Mail.ru

PAVLOVA T.A.

Candidate of Technical Sciences, Department of Information technology and mathematics, Orel SAU, Federal State Educational Institution of Higher Professional Education "Orel State Agrarian University."

E-mail: pavlova-tatyana@mail.ru

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ И КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

URGENT PROBLEMS OF DEVELOPMENT AND QUALITY OF EDUCATION AT THE MODERN STAGE

В статье анализируются наиболее значимые проблемы возникающие в высшей школе, связанные с ее реформированием, изменением структуры, содержанием деятельности вузов, необходимостью улучшения качества работы учебных заведений.

Ключевые слова: качество образования, компетенции, реформирование системы образования, профессиональная направленность.

The article analyzes the most important problems arising in higher education, associated with its renewal, and changes in the structure of universities, the necessity to improve the quality of education. Changes, arising in education, are the reflection of processes taking place in modern society, it is impossible to improve the quality of education to international standards without its solving.

Keywords: the quality of education, competences, renewal of education system, professional direction.

Высшее образование предполагает формирование компетенций для профессионального развития личности, удовлетворения его образовательных потребностей, приобретения знаний, умений и навыков, которые он может применить в дальнейшей профессиональной карьере. Образование в РФ является многоуровневым: дошкольное, школьное, профессиональное (среднее и высшее), после вузовское профессиональное образование. В связи с экономической ситуацией в стране уровень образования претерпел изменения, из-за проводимых реформ на всех уровнях снизилось качество национального образования и в целом культура общества. Для поддержания уровня образования на прежнем уровне и дальнейшем развитии необходимо внедрение в учебный процесс инновационных технологий, оснащение учебных аудиторий компьютерной и мультимедийной техникой, совершенствование методик преподавания.

Реформирование образования невозможно без качественного обновления педагогического состава. За последние годы численность профессорско-преподавательского персонала образовательных организаций высшего образования уменьшилась с 2544 человек в 2010-2011 уч. г. до 1901 человека в 2015-2016 уч. г., т.е. на 25,3 %. Из-за недостаточного финанси-

рования, закрытия вузов, а также кризиса в демографической ситуации в области происходит сокращение профессорско-преподавательского состава в вузе. В 2015-2016 уч. г. преподаватели, имеющие ученую степень доктора наук, составляли 232 чел., ученую степень кандидата наук – 1183 чел., из них: 155 имеют ученое звание профессора, 792 ученое звание доцента (табл.1).

Следует отметить, что профессионализм преподавателя определяется не только имеющимися у него дипломами, но и способностью к саморазвитию в условиях взаимодействия с представителями своего профессионального сообщества, приобретения психолого-педагогических знаний и опыта. Изменения в качественном составе профессорско-преподавательского состава связано с тем, что часть из них оказались более востребованными в реальном секторе экономики из-за их высокого интеллектуального уровня и личной коммуникабельности. Снижение социального статуса преподавателя, престижности его труда привели к тому, что среди выпускников практически отсутствует заинтересованность работать в вузе, передавать полученные знания. Высшая школа остается недофинансированной. Во многом не решены вопросы обеспечения образовательных учреждений

Таблица 1.

Численность профессорско-преподавательского персонала образовательных организаций высшего образования
(на начало учебного года, человек)

	2010-2011 уч. год	2011-2012 уч. год	2012-2013 уч. год	2013-2014 уч. год	2014-2015 уч. год	2015-2016 уч. год
Государственные и муниципальные образовательные организации высшего образования.						
Численность профессорско-преподавательского персонала, всего	2544	2475	2357	2051	1986	1901
Ученая степень доктор наук	228	258	253	239	232	232
Ученая степень кандидат наук	1431	1415	1363	1181	1219	1183
Ученое звание профессора	187	206	188	173	156	155
Ученое звание доцента	885	949	945	896	829	792
Частные образовательные организации высшего образования.						
Численность профессорско-преподавательского персонала, всего	28	11	15	129	123	10
Ученая степень доктор наук	3	-	1	39	36	1
Ученая степень кандидат наук	14	7	7	63	61	9
Ученое звание профессора	-	-	-	36	35	-
Ученое звание доцента	13	5	4	35	39	8

лабораторными оборудованием, техническими и информационными средствами, наглядными пособиями, научно-исследовательская работа ведется не на должном уровне. В результате возникла глобальная проблема – феминизация отечественной высшей школы. Так, например, удельный вес численности женщин в системе образования на протяжении последних лет остается стабильным и колеблется около 80-82%.

В целом в регионе в государственных и муниципальных образовательных организациях высшего образования за последние четыре года число преподавателей имеющих ученую степень доктора и кандидата наук сократилось на 8,3 и 13,2 % соответственно. Аналогичные изменения происходят и в частных образовательных организациях высшего образования. Если в 2010-2011 уч. г. численность ППС составляла 28 чел., то в 2015-2016 уч. г. – 10 чел., максимум приходится на 2013-2014 уч. г. – 129 чел., что по нашему мнению, объясняется экономической обстановкой в регионе.

Высшая школа, являясь наиболее динамичным сектором в сфере образования, за последние годы подверглась значительным изменениям. Увеличение числа высших учебных заведений, рост конкурса среди абитуриентов в середине 90-х годов, с последующим сокращением числа выпускников в настоящее время. Такая тенденция будет прослеживаться и в дальнейшем и в связи с этим каждый вуз «борется» за своего абитуриента.

По данным областного комитета государственной статистики, число студентов за 2010-2015 гг. выросло с 11570 чел. в 2010 г. до 11179 и 11935 человек в 2013 и 2015 годах соответственно. Количество студентов обучающихся за счет бюджета Орловской области составляет 54,8% , за счет средств федерального бюджета – 15,7%, остальные 29,5 % получают образование на основе заключения договоров на платные образовательные услуги (рис. 1).

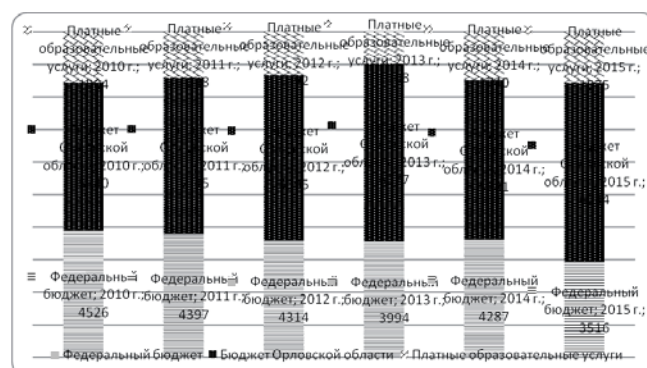


Рис. 1. Численность студентов, обучающихся в Орловской области в 2010 -2015 гг.

Соотношение между принятыми на первый курс студентами и выпущенными специалистами в 2015 г. составляло 74,6%, наилучшие показатели приходятся на 2010 и 2011 гг. (86 и 83% соответственно) (рис.2).

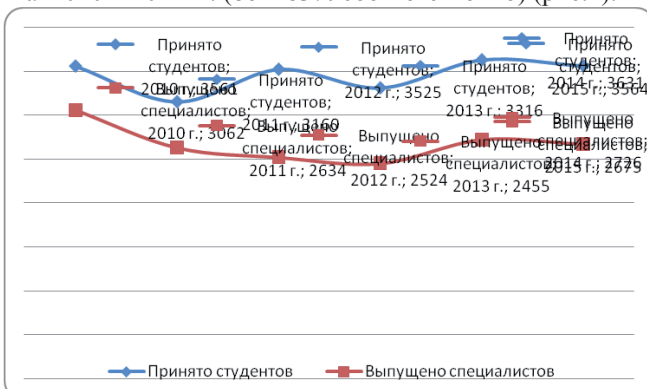


Рис. 2. Соотношение принятых студентов и выпущенных специалистов за 2010-2015 гг.

Рынок труда предъявляет повышенные требования к уровню полученного образования. Профессиональная карьера зависит не только от уровня первоначального образования, но и от способности приобретать новые навыки, способности учиться и переучиваться, пред-

посылкой для этого является самообразование, полученное еще в школе. Целью школьного образования является не только подготовка к успешной сдаче ЕГЭ и поступления в вуз, но и развитие способностей, интеллекта для дальнейшей адаптации в современных рыночных условиях. Полученные знания из-за не достаточно развитых практических навыков порой не находят должного применения. Это связано прежде всего с тем, что не прослеживается связь между изучаемыми дисциплинами, теоретический материал не находит практического применения. Ученики, в большинстве своем, не умеют использовать полученные знания в своей профессиональной деятельности из-за плохой практической подготовки, слабой связи между преподаваемым теоретическим материалом и практикой, и устаревшей системой образования, которая не соответствует стремительно меняющимся условиям на рынке труда.

В настоящее время весьма актуальным является вопрос эффективной подготовки студентов, который, прежде всего, связывают с компетентностным подходом к образовательной деятельности и реализацией непрерывного образовательного процесса. Решению этой проблемы будет способствовать получение образования различного уровня, адаптация учебной литературы для решения не только теоретических задач, но и их связи с практическими проблемами с которыми сталкивается обучающийся. Причем процесс обучения не заканчивается с получением высшего образования он является непрерывным на протяжении всей жизни при условии, что перед собой были поставлены определенные цели для саморазвития, совершенствование приобретенных навыков (рис.3).

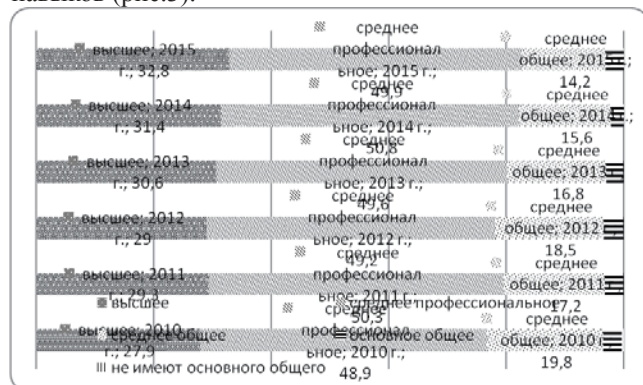


Рис. 3. Распределение занятых в экономике Орловской области по уровню образования.

Статистические данные региона свидетельствуют о том, что число лиц, занятых в экономике Орловской области (в среднем 50%) имеют среднее профессиональное образование, высшее – 30% и около 20% получили только среднее образование, что явно недостаточно в современных условиях. В настоящее время в высшей школе идет подготовка специалистов по программам бакалавриата (4 года) и магистратуры (1-2 года).

Проблемой современного образования является

слабая адаптация образовательных программ к задачам подготовки специалистов, способных принять активное участие в научно-техническом прогрессе. В числе объективных причин того, что вузы выпускают специалистов «вчерашнего дня», указывается постоянное отставание учебного процесса от реалий производства. Например, преподаватель вуза не принимает участия в производственном процессе, поэтому получает информацию о научно-технических достижениях с некоторым опозданием, а на преобразование полученной информации в учебный материал ему нужно время. Таким образом, постоянное отставание образования от современного производства приводит к подготовке узкого специалиста, не способного к адаптации в условиях радикальных перемен.

Безусловно, образование должно быть ближе к реальной жизни, к процессам, происходящим на предприятиях. С одной стороны, эта интеграция должна произойти за счет ввода в учебный процесс практических работ и материалов, на которых основаны реальные данные и которые сами по себе представляют практическую ценность. С другой стороны, работы студентов могут быть направлены на решение текущих задач бизнеса, тем самым образование будет полезно не только тем, кто готовит современных специалистов, но и тем, кто будет решать реальные производственные задачи. Интеграция бизнеса и образования будет иметь ряд преимуществ, в том числе возможность стажировки студентов на предприятии, привлечения практикующих специалистов для ведения занятий и более точный учет требований бизнеса.

Профессиональные навыки работников в значительной степени начинают формироваться не в учебном заведении, а на рабочих местах корпораций, в ходе выполнения проектов на современных технологических линиях и под руководством экспертов-практиков. Более того, технологические реформы последних десятилетий привели к радикальной трансформации систем деятельности в производстве традиционных товаров и услуг и возникновению совершенно новых «зон экономического развития».

Однако в высшем образовании РФ до сих пор доминируют традиционные технологии обучения, не позволяющие сформировать у выпускников практическую способность эффективно действовать в быстро меняющемся мире. Современное российское образование до сих пор напоминает устаревшие промышленные методы производства в виде стандартной конвейерной программы обучения.

Образование требует к себе повышенного внимания, прежде всего это связано с тем, что проблемы, возникающие в нем, являются отражением процессов, которые происходят в современном обществе, без их решения невозможно повысить качество образования до международных стандартов.

Библиографический список

1. Национальная доктрина образования в Российской Федерации 2000. - [Электронный ресурс]- URL:sinncom.ru>content/reforma/index5.htm
2. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 г. Утвержденная распоряжением №263-р Правительства РФ 7.02.2011 г. М., 2011.
3. *Абанкина И.В.* Типология и анализ научно-образовательной результативности российских вузов //Форсайт. 2013. Т7. №3.
4. *Камалеева А.Р.* Процедура оценки эффективности инновационных образовательных технологий по естественно-научным и профессиональным дисциплинам./ А.Р. Камалеева, С.Ю. Грузкова, О.Б. Русскова // Инновации в образовании. 2017. № 3 С. 15-28.
5. *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.
6. *Павлова Т.А., Уварова М.Н.* Олимпиада по математике в ВУЗе //Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Естественные, технические и медицинские науки. 2015. № 4. С. 67-70
7. *Павлова Т.А., Уварова М.Н.* Некоторые проблемы компетентностного подхода в математической подготовке: традиции и инновации. В сборнике: Инновации в образовании Материалы VIII Международной научно-практической конференции. 2016. С. 123-125.

References

1. National doctrine of education in the Russian Federation, 2000.-[Electronic resource]- URL:sinncom.ru>content/reforma/index5.htm
 2. The concept of the Federal target program of education development for 2011-2015 Approved by decree No. 263-R of the Russian Government 7.02.2011 G. M., 2011.
 3. *Abankina, I. V.* the Typology and analysis of the scientific and educational effectiveness of the Russian universities. 2013. Vol. 7, no.3.
 4. *Kamaleeva A. R.* the Procedure of evaluation of efficiency of innovative educational technologies in the natural science and professional disciplines./ Kamaleeva A. R., S. Y. Hruskova, O. B. Russkova // Innovations in education. 2017. The No. 3. Pp. 15-28.
 5. *Uvarova M. N.* Internet in education /M. N. Uvarova, T. A. Pavlova. Russian Agricultural Science Review. 2015. Vol. 6. No. 6-3. Pp. 337-342.
 6. *Pavlova T. A., Uvarova N. M.* Olympiad in mathematics in higher education // Scientific notes of Orel state University. Series: Natural, technical and medical sciences. 2015. No. 4. pp. 67-70
 7. *Pavlova T. A., Uvarova N. M.* Some problems of the competence approach in the preparation of the mathematics: traditions and innovations. In journal: Innovations in education proceedings of the VIII International scientific-practical conference. 2016. Pp. 123-125.
-
-

ХВОРОСТОВ Д.А.

доктор педагогических наук, доцент, профессор
кафедры дизайна и декоративно-прикладного ис-
кусства, Орловский государственный университет
имени И.С. Тургенева
E-mail: aqua_storm@mail.ru

KHVOROSTOV D.A.

Doctor of Pedagogical Sciences, associate professor,
Professor, Department of Design and Decorative and
Applied Arts, Orel State University
E-mail: aqua_storm@mail.ru

ПРИМЕНЕНИЕ РОЛЕВОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ИГРЫ В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ

THE USE OF ROLE-PLAYING PROFESSIONALLY ORIENTED GAMES IN THE PREPARATION OF STUDENTS-DESIGNERS

Профессиональная направленность приёмов и методов обучения в учебно-методической деятельности со студентами-дизайнерами – непереносимое условие подготовки выпускников, бакалавров и магистров, к практической трудовой деятельности за пределами вуза. Мало уметь рисовать. Мало владеть компьютером и самыми совершенными технологиями. Надо быть готовыми к встрече с действительностью рабочего процесса. Мы постарались привлечь внимание к значению ролевых профессионально-ориентированных игр в развитии профессиональных компетенций студентов и подготовки их к реальным условиям работы.

Ключевые слова: *Профессиональная направленность, трудовой деятельности, ролевые профессионально-ориентированные игры, профессиональные компетенции, студенты-дизайнеры, компьютерные технологии*

Career orientation techniques and methods in instructional activities with students-designers was a prerequisite for the training of graduates, bachelors and masters, to the practical employment activities outside the University. It is not enough to be able to draw. It is not enough to own a computer and the most advanced technologies. We must be prepared to meet the reality of the workflow. We have tried to draw attention to the value of the role of professionally-oriented games in the development of professional competences of students and prepare them for real working conditions.

Keywords: *Professional orientation, employment, role of professionally-oriented games, professional competence, student designers, computer technology.*

В будущей профессиональной практике студента по направлениям подготовки Дизайн, постоянно будут возникать сложные и неоднозначные производственные и личностно-психологические ситуации, которые необходимо будет решать мгновенно, без опоры на домашнюю, наработанную и накопленную архивную базу. Часто практикующему дизайнеру не оставляют резерва времени для обдумывания и переноса решения возникшей проблемы «на потом». Такие ситуации постоянно возникают на стадии финишной сдачи разрабатываемого объекта. Если не подготовить студента к подобным ситуациям в ходе обучения в вузе, то в дальнейшей профессиональной деятельности, ему не обойтись без серьезных психологических травм и материальных потерь. В наших руках, в руках преподавателей дающих знания студентам в ходе подготовки их к профессиональной деятельности помочь избежать им подобных просчетов и ошибок. Как показала наша практика, развитию и закреплению на занятиях со студентами профессиональных компетенций, в полной мере, способствуют ролевые профессионально-ориентированные игры. Мы внедрили подобные игры в учебный процесс подготовки студентов-дизайнеров и убедились, что,

ролевые профессионально-ориентированные игры помогают наладить устойчивые межпредметные связи и значительно активизируют творческую и деловую активность студентов.

Здесь мы приведём несколько примеров.

Работа над конкретным дизайн-проектом предполагает несколько основных этапов деятельности, а именно:

- проведение переговорного процесса с заказчиком;
- подбор аналогов стилизового и технического решения;
- планирование этапов работы на объекте;
- выполнение чернового проекта «от руки»;
- выполнение планов, чертежей, разрезов, развёрток проектируемого объекта «от руки» или на компьютере;
- выполнение итоговых визуализаций интерьеров или экстерьеров проектируемого объекта «от руки» или на компьютере
- подбор финишных отделочных материалов (настенная и напольная плитка, обои, декоративные настенные покрытия, потолочные и напольные покрытия),

мягкой, корпусной, кухонной мебели, оборудования и аксессуаров;

- донесение идеи проекта до исполнителей (электрики, сантехники, штукатуры, маляры, и т.д.);
- авторский надзор за воплощением дизайн-проекта в материале.

Все эти этапы необходимо изучить и детально разобрать со студентами в ходе ролевых профессионально-ориентированных игр. В ходе подобных игр студенты должны меняться ролями в сценарии игры, рассматривать поведенческие и профессиональные аспекты со всех сторон, с различных улов зрения.

На состоянии определения ситуации и постановки цели игры, преподаватель четко определяет ситуацию с тем, чтобы студенты полностью поняли, что должно произойти в процессе ролевой игры.

Ролевая подготовка включает ознакомление с ролевыми сценариями, которые содержат определенные задачи с различными временными параметрами – от нескольких минут до нескольких часов. В последнем случае ролевая подготовка выполняется как домашнее задание. После проведения ролевой игры проводится анализ смоделированной ситуации.

Рассмотрим некоторые ролевые сценарии подробнее.

Ролевая профессионально-ориентированная игра «Переговорный процесс. Заказчик – Дизайнер».

При проведении этой игры в первый раз роль Заказчика должен взять на себя преподаватель. В последующих подобных играх, роль Заказчика могут выполнять студенты.

В начале игры Заказчик должен заинтересовать творческим портфолио Дизайнера. Спросить о выполненных завершённых дизайн-проектах. Высказать сомнения по поводу профессиональной пригодности Дизайнера. Дизайнер должен представить своё портфолио, в котором имеются «работы от руки» – карандашные прорисовки интерьера, акварельные отмычки, рисунки мебели и аксессуаров, планы, чертежи, разрезы, развёртки стен проектируемого объекта и компьютерные визуализации интерьеров и экстерьеров, выполненные в программах 3D Studio Max, ArchiCAD, Adobe Photoshop, CorelDraw. Дизайнер должен защитить свою профессиональную компетенцию перед «сомневающимся» Заказчиком. После этого Заказчик формулирует техническое задание Дизайнеру. Рассказывает о предполагаемом объекте проектирования, выдаёт планы этажей, высказывает пожелания по поводу стиля отделки помещений. Дизайнер, в ходе беседы, уточняет неясные для себя моменты, выдвигает предварительные предложения по дизайну интерьера. Выполняет уточняющие наброски карандашом или черной гелиевой ручкой. Оговаривает сроки работы и этапы проверки работы Заказчиком.

После этого Заказчик и Дизайнер переходят к обсуждению ценовой политики материалов и работ, необходимых для реализации дизайн-проекта. Оговаривают стоимость услуг Дизайнера, периодичность выплат зар-

платы. Заказчик настаивает на более низкой зарплате Дизайнера, тот, в свою очередь, пробует отстоять более высокую, выгодную для себя зарплату. В конечном итоге договаривающиеся стороны должны прийти к консенсусу и заключить трудовое соглашение или трудовой договор. Образцы юридических документов должен подготовить преподаватель, играющий роль Дизайнера.

На эту ролевую профессионально-ориентированную игру, необходимо пригласить в роли консультанта, знакомого профессионального юриста или преподавателя с юридического факультета своего ВУЗа либо же любого имеющегося в городе. В ответственный момент обсуждения ценовой политики оплаты работы Дизайнера и заключения юридических документов, помощь, подсказки и рекомендации профессионального юриста будут ценны и востребованы.

После окончания игры происходит ее обсуждение. Студенческая группа, присутствовавшая при проведении переговорного процесса, высказывает свои замечания и делится впечатлениями. На следующей игре роль Заказчика может выполнять прошедший игровую проверку студент. Преподаватель в этом случае выступает консультантом.

Итогом проведения игры «Переговорный процесс. Заказчик – Дизайнер» являются подготовленные творческие портфолио студентов, выполненные «от руки» и с использованием компьютерных программ 3D Studio Max, ArchiCAD, Adobe Photoshop, CorelDraw.

Ролевая профессионально-ориентированная игра «Дизайн-студия. Распределение дизайнерских обязанностей и выполнение интерьерного проекта». Игра может происходить в несколько этапов:

- Подготовка авторского резюме и устройство на работу в Дизайн-студию. Прохождение собеседования с Руководителем Дизайн-студии.
- Знакомство с коллективом дизайнеров, архитекторов, инженерно-технических работников, конструкторов. Получение первого, персонального задания по проектированию – провести обмерные работы на объекте.
- Выезд на объект для проведения обмерных работ. Знакомство с архитектурными особенностями объекта проектирования, подробное фотографирование всех помещений и технических узлов.
- Распределение дизайнерских обязанностей по выполнению данного интерьерного проекта внутри коллектива Дизайн-студии. Выполнение интерьерного проекта.

В игре участвуют группа студентов и преподаватель. По сценарию, в данной игре имеется несколько ролей:

- Руководитель Дизайн-студии.
- Ведущий дизайнер Дизайн-студии.
- Архитектор.
- Инженерно-технический работник.
- Дизайнер-стажер, устраивающийся на работу.

Роль Руководителя Дизайн-студии могут взять на себя преподаватель или студенты старших курсов, име-

ющие опыт практических работ.

Вначале игры Дизайнер-стажер знакомится с Руководителем Дизайн-студии, рассказывает о себе, показывает подготовленное резюме для приема на работу. Договаривается об условиях работы, рабочем графике и заработной плате. Если этот этап работы пройден успешно, то Руководитель Дизайн-студии знакомит Дизайнера-стажера с коллективом. В коллективе Дизайн-студии должны быть и доброжелательно настроенные работники, и завистливые конкуренты. Дизайнер-стажер рассказывает о себе, своих профессиональных навыках, творческих планах. На планерке, при обсуждении находящихся в работе проектов, Дизайнер-стажер получает персональное задание – выехать (выйти) на объект и провести обмерные работы внутри всех помещений. Старшие коллеги рассказывают об особенностях обмерных работ, показывают приемы снятия размеров и шаблонов, выдают необходимые инструменты и оборудование. После этого Дизайнер-стажер выезжает (выходит) на объект, его сопровождает работник Дизайн-студии. Остальная студенческая группа присутствует при проведении обмерных работ.

Следующий этап игры проводится в помещении, заранее выбранном как «объект». Это может быть учебная мастерская, вестибюль ВУЗа, коридор с рекреацией, подвальные помещения с кирпичными стенами. Требования, предъявляемые к «объекту»:

- Доступность по расположению. «Объект» не должен располагаться далеко от места проведения игры. Выезжать всей студенческой группой с наблюдателями и консультантами на удаленный объект не всегда бывает целесообразно.

- Помещение, выбранное в качестве объекта, должно иметь технически сложные детали – нестандартные оконные и дверные проемы, вытяжные короба, лестничные марши, выступы.

- Наличие посторонних людей на «объекте» только приветствуется. Это создаст реальную обстановку работы дизайнера.

На «объекте» Дизайнер-стажер должен научиться обмерять сложные технические узлы, высотные размеры помещений, оконных и дверных проемов, привязывать размеры друг к другу, снимать угловые и радиусные шаблоны. Обязательно сфотографировать все перспективные ракурсы и технические узлы обмеряемых помещений. Консультант подсказывает и разъясняет непонятные моменты, а студенческая группа наблюдает и запоминает – следующий раз им самим придется быть Дизайнером-стажером на другом «объекте».

Особо обыгрывается ситуация, когда Дизайнер-стажер не имеет при себе измерительного инструмента – рулетки. Это довольно распространенное явление с начинающими дизайнерами. С опытом входит в привычку постоянно иметь при себе рулетку.

Консультант в этом случае оказывается «недоброжелателем», он не предоставляет свои измерительные инструменты и предлагает Дизайнеру-стажеру воспользоваться подручными способами для проведения обме-

ров. При моделировании подобной ситуации в первый раз Консультант рассказывает и показывает всей студенческой группе участвующей в игре возможность применения подручных способов на обмерах. Это может быть, например, метод «38 попугаев» – использование в качестве измерительного шага папки с листами формата А3 или А4 – считаем количество папок входящих в длину стены и затем перемножаем полученный результат.

Если помещение «объекта» имеет кирпичные, неоштукатуренные стены, что очень часто встречается на реальных объектах, считаем и перемножаем кирпичи в длину стены. Для получения высотного размера – ряды кирпичей в высоту стены.

Можно использовать высоту дверного проема имеющего, как правило, стандартный размер 2100 мм. Для этого необходимо воспользоваться строительным отвесом, шнурком или куском веревки, которые всегда можно найти на реальных объектах и использовать в качестве эталона длины.

Для снятия угловых и радиальных шаблонов необходимо использовать упаковочный картон или бумагу. Скрепить фрагменты составляющие шаблон можно молярным скотчем, суперклеем или при помощи строительного степлера которые также встречаются на объектах.

Консультант должен особо подчеркнуть, что арсенал подобных методов должен применяться только в самых крайних, экстремальных случаях. Выезд на объект необходимо тщательно готовить и все продумывать, проговаривая планируемую работу на выезде с более опытным коллегой. Заказчик ни в коем случае не должен видеть сам и знать от своих представителей на объекте неподготовленность дизайнера к нормальной работе. Это подрывает авторитет дизайнера и может лишить его лично или фирму, которую он представляет, заказа на проект.

По возвращению в Дизайн-студию Дизайнер-стажер должен расшифровать свои обмерные записи и оформить их в виде поэтажных обмерных планов. Выполнить это можно с помощью чертежного инструмента или компьютерной программы ArchiCAD. Студенческая группа в это время обсуждает увиденную обмерную работу на «объекте». После завершения выполнения поэтажных обмерных планов Руководитель Дизайн-студии проверяет правильность выполнения планов и выносит свою оценку Дизайнеру-стажеру. Все группа участников игры «Дизайн-студия» приступает к выполнению интерьерных перспектив, планов полов и потолков, разверток стен объекта по выполненным поэтажным обмерным планам.

Наглядным итогом проведения игры «Дизайн-студия. Распределение дизайнерских обязанностей и выполнение интерьерного проекта» являются оформленные на планшеты или стенды итоговые визуализации интерьеров объекта, поэтажные обмерные планы, планы полов и потолков, развертки стен. Техника исполнения – «работа от руки» и использование компью-

терных программ ArchiCAD, 3D Studio Max, Adobe Photoshop, CorelDraw.

Мы привели два примера ролевых профессионально-ориентированных игр. В ходе обучения студента дизайнера их должно быть значительно больше. К примеру: ролевая профессионально-ориентированная игра «Подбор финишных материалов, светильников, мебели». Ролевая профессионально-ориентированная игра «Донесение идеи проекта до исполнителей – электриков, штукатуров, сантехников, плиточников». Благодаря ознакомлению с научно – технологическим аппаратом дизайнерских, проектных, строительно-монтажных и отделочных работ, студенты готовы на равных вести профессиональный разговор с заказчиком и производителями работ.

Профессиональная направленность приёмов и методов обучения в учебно-методической деятельности со студентами-дизайнерами – непереносимое условие подготовки выпускников, бакалавров и магистров, к практической трудовой деятельности за пределами вуза. Мало уметь рисовать. Мало владеть компьютером и самыми совершенными технологиями. Надо быть готовыми к встрече с действительностью рабочего процесса. Мы

постарались привлечь внимание к значению ролевых профессионально-ориентированных игр в развитии профессиональных компетенций студентов и подготовки их к реальным условиям работы. В ходе обучения, усиленного рассмотренными выше ролевыми играми, у студентов вырабатывается психологическая готовность к работе на реальных объектах. Выпускники, прошедшие подобное игровое погружение в специфику реалистичной профессиональной деятельности дизайнера, оказываются подготовлены к различным производственным ситуациям, в том числе, относительно критическим и сложным.

Серьёзное значение ролевых профессионально-ориентированных игр в профессиональной подготовке студентов исследовали авторы [1], [2]. Мы так же, ранее, обращались к этому методу, активизирующему творческую и деловую активность студентов [5], [6], [7], [8].

Применение ролевых профессионально-ориентированных игр в учебно-методической деятельности возможно не только в вузе. Авторы исследований посвященных методикам творческого развития ребенка в общеобразовательной школе так же уделяют ролевым профессиональным играм внимание [3], [4].

Библиографический список

1. *Артемьева, О.А.* Система учебно-ролевых игр профессиональной направленности: монография / О.А. Артемьева, М.Н. Макеева. Тамбов : Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2007. 208 с.
2. *Вербицкий А.А.* Компетентностный подход и теория контекстного обучения. М.: ИЦ ПКПС, 2004. 84 с.
3. *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).
4. *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.
5. *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.
6. *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. P. 146-151.
7. *Хворостов Д.А.* Педагогические проблемы подготовки студентов дизайнеров. Траектории их решения // Современные тенденции изобразительного, декоративного прикладного искусств и дизайна. 2016. Т. 1. С. 150-156.
8. *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. *Artemieva O.A.* System of training and role-playing games professional orientation : monograph / O. A. Artemieva, M. N. Makeyev. Tambov : Publishing house Tamb. tehn. University press, 2007. 208 p.
2. *Verbitsky A.A.* Competence approach and the theory of contextual learning. M: IC PCPS, 2004. 84 p.
3. *Gorbunova G.A., Savelyeva O.P.* Metodik of studying of national art crafts at comprehensive school with application of workbooks// Modern problems of science and education. 2013. No. 5 of Page 268. URL: www.science-education.ru/111-10742 (date of the address: 8/25/2015).
4. *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 of G. I. Nosov. 2014. Pp. 237-241.
5. *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 magazine of social sciences). 2014. No. 2 (41). Volume 1. Pp. 66-72.
6. *Khvorostov D.A.* Use of traditions of the Russian art in teaching of the environmental design//Mentality 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. Pp. 146-151.
7. *Khvorostov D.A.* Pedagogical problems of training of students designers. The trajectories of their solution // Modern trends in fine arts, decorative applied arts and design. 2016. Vol. 1. Pp. 150-156.
8. *Khvorostov D.A.* Traditions and innovations in modern teaching design//the Bulletin of the Omsk state university. Humanitarian researches. Scientific magazine. 2015. No. 4 (8). Pp. 105 – 111.

ХВОРОСТОВ А.С.

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

KHVOROSTOV A.S.

Doctor of Pedagogical Sciences, associate professor, Professor, Department of Design and Decorative and Applied Arts, Orel State University
E-mail: askhvorostov40@mail.ru

**ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ИСКУССТВА: ТАИНСТВЕННЫЙ «ВОДОЁМ»
В ОДНОИМЁННОЙ КАРТИНЕ БОРИСОВА-МУСАТОВА**

**THE HISTORY OF DOMESTIC ART: THE MYSTERIOUS «BODY OF WATER»
IN THE SAME THE PICTURE BY BORISOV-MUSATOV**

Виктор Борисов-Мусатов относится к художникам, чьё творчество приходится на период перелома девятнадцатого и двадцатого веков. Полотно «Водоём» – самое значительное произведение мастера. В его таинственной тишине скрыт какой-то судьбоносный смысл, разгадать который пытается автор статьи.

Ключевые слова: Таинство, инвалид с детства, художественное училище, первая любовь, одинокий человек, поворот судьбы, картина – свадебный подарок.

Victor Borisov-Musatov refers to artists whose work falls within the period of a fracture of the nineteenth and twentieth centuries. The painting «Pond» is the most significant work of the master. In its mysterious silence some crucial sense is concealed, which the author is trying to unravel.

Keywords: sacrament, invalid from childhood, art school, first love, lonely man, twist of fate, the painting is a wedding gift.

Картина В. Борисова-Мусатова «Водоём» всегда привлекала и продолжает привлекать внимание зрителей. В ней заключено некое таинство. И под действием этой загадки зрители невольно замирают перед изображением.



Написанная в 1902 году картина стала этапным полотном не только в творческом пути самого художника, но и во всём русском изобразительном искусстве начала XX века.

Это полотно всегда влекло не только зрителей, но и коллег-художников, и искусствоведов. О нём написа-

но немало восторженных слов. И, казалось бы, зачем вновь повторять известные истины. Ведь об этой картине и, вообще, о жизни и творчестве художника написано предостаточно.

Но вот у автора статьи неожиданно родился иной взгляд на это произведение. В полотне, которому исполнилось сто пятнадцать лет, изображение которого разобрано, что называется, по косточкам, автор статьи, вдруг увидел не один, а два водоёма.

Событие неожиданное и достаточно ошеломляющее.

Я не буду повторять то, что давно известно об этом художнике, а приглашу вас прямо к картине. Кстати, её оригинал вы найдёте в Москве, в Третьяковской галерее, на первом этаже. А здесь, к сожалению, ограничимся чёрно-белым оттиском.

Работать над картиной художник начал в счастливый для него период – летом 1902 года.

Почему счастливый?

Да потому что женщина, которую художник любил много лет, согласилась, наконец, стать его женой.

Художнику – тридцать два года. Он – милый, обаятельный и контактный человек. Но он некрасив. Мало того – невысок ростом и отмечен признаком инвалидности с детства. Действительно, когда ему было три года, он неудачно упал и повредил позвоночник. А вы знаете, что потом происходит. Тоже случилось и с этим милым человеком. Да. У него проявился горб. И всю последующую, недолгую жизнь он вёл борьбу с этим недугом,

который наложил отпечаток не только на его здоровье и на творчество, но и на личную жизнь.

Войдя в возраст, художник понял, что беда у него не только с внешним видом, но и с продолжением рода. Девушка, которую он полюбил, будучи студентом Московского училища живописи, ваяния и зодчества, (Елена Владимировна Александрова была студенткой этого же училища) отвечала ему взаимностью, но замуж за него не шла. Он обижался, злился, в отместку предлагал руку и сердце другим претенденткам, но и они – дружить дружили, но замуж не спешили.

Годы шли. Физиология требовала своего. В творчестве художника постепенно исчезают мужские фигуры. Героинями его произведений становятся неземные женские изображения в полный рост в старинных длинных светлых платьях, скрывающих вожделённые тайны.

И, чем дальше, тем больше.

Но, вот, наконец, ему повезло. «Она» (Е.В. Александрова) приехала к нему в усадьбу, в Саратовскую губернию, и на очередное предложение руки и сердца, ответила согласием!

Художник воспрял духом.

Но от согласия стать женой (лето 1902 года) до свадьбы (в следующем году) – срок немалый. А ждать нет сил.

И художник находит для себя спасение. Он начинает писать самое крупное своё полотно и намеревается преподнести его молодой супруге в качестве свадебного подарка.

Радость художника была такой, что для него, как будто, весь мир перевернулся. И этот, опрокинувшийся, радостный мир он запечатлел в зеркальном фоне задуманной им картины. Он пишет размашисто, свободно, насыщая всё светом и воздухом, наполняя полотно надеждой и жадной жизни. Изображение отличается приподнятым, освежающим тоном. Колорит картины выдержан в светлых, как бы прозрачных сочетаниях.

Художник не хотел в своей картине блеска масляных красок и обратился к матовой темпере. Матовое состояние полотна отвечало той задумчивости и мечтательности, которой наполнено содержание его произведения...

На переднем плане застыли две женские фигурки – в центре картины младшая сестра (как кокон ещё не раскрывшейся бабочки) и, справа, невеста художника. Они изображены на фоне красивой водной поверхности с перевернутым изображением.

Это то, что видим мы, зрители. Художник же спрятал в картине ещё один, невидимый нам «водоём». И тот является желанным и освежающим только для самого автора картины.

Но сегодня мы его тоже увидим.

Счастливый жених работает над картиной так, чтобы полностью выматываться, чтобы ни на что другое не оставалось сил, и ни о чём не думалось.

И до поры до времени это ему удаётся.

До тех пор пока он не принялся писать передний план.

Вот тут и начались для него настоящие взрослые муки.

Помните у современника художника, поэта Есенина: «Хорошо бы, как ветками ива, опрокинуться в розовость вод»? Так вот, жениху-художнику нетерпелось поскорее «опрокинуться» в столь желанную женскую стихию. И он изобразил на переднем плане «её» юбку, овальную по очертаниям и, необычайно широко раскинувшуюся по берегу. Такую широкую, почти, как фон в картине, написанный с реального пруда в усадьбе Зубрилино под Саратовом.

Эта синяя юбка и была для него желанным и бездонным «водоёмом»!

И писать её хладнокровно он не мог!

Если говорить опять словами Есенина, то художник писал этот фрагмент картины «половой исходя истомою».

Вы только посмотрите: на абсолютно спокойном, даже каком-то застывшем изображении всего полотна, бурные волны только на синем пятне переднего плана.

Тишина во всём. В природе. В опрокинутом небе. В отражённых кронах деревьев. В женских фигурах. В их одежде. Во всём, кроме раскинутой ткани на ближнем берегу.

Это буйствует страсть художника!

На фотографии, которая легла в основу сюжета, нет и намёка на такое решение переднего плана будущей картины. Идея раскинуть овал из синей ткани родилась у художника в ходе работы над образом невесты. В картине, которую он планировал подарить своей будущей супруге, художник пытался показать, насколько она для него желанна.

И название полотна становится понятным. Оно было подсказано состоянием, в котором находился измученный страстью и желанием художник, мечтающий «опрокинуться» в глубину волнующих складок.

Таким образом название полотна дано художником не из-за красивого, с опрокинутым изображением водного зеркала, а из-за синего беспокоящего пятна, написанного им на переднем плане.

Столкновение неожиданный взгляд на содержание давно известного произведения возник у автора в результате многолетнего общения с этим полотном при каждом посещении Третьяковской галереи. После того, как стало известно о физической травме художника, наложившей отпечаток и на личную жизнь, и на его творчество. И после того, как автор попытался понять психологию зрелого мужчины, так упорно отвергаемого представительницами прекрасного пола.

Это, конечно, только моё мнение. Вы, естественно, можете с ним не соглашаться.

Кстати, специально представительницам прекрасного пола сообщу, что свадьба благополучно состоялась, как и намечалось, в 1903 году. А в следующем, 1904 году у Виктора и Елены родилась красивая, здоровая дочка.

У картины с загадочным названием «Водоём» – своя счастливая судьба – она была приобретена Третьяковской галереей, и вот уже более ста лет на радость зрителям находится в её экспозиционных залах.

Библиографический список

1. *Шилов К.* Борисов-Мусатов. М.: Молодая гвардия, 2000. 416 с.: ил. (Жизнь замечательных людей, вып. № 781).
2. В.Э. Борисов-Мусатов и «Саратовская школа» : Материалы седьмых Боголюбов. чтений, посвящ. 130-летию со дня рождения В.Э. Борисова-Мусатова, Саратов, 11-14 апр. 2000 г. / [Редкол.: Н.В. Гаврилова и др.]. Саратов : Сарат. гос. худож. музей им. А.Н. Радищева, 2001. 235 с.
3. *Киселёв М.* Виктор Борисов-Мусатов. М.: Белый город, 2001. 48 с.: цв. ил. (Мастера живописи).
4. *Илюхина Е., Шуманова И.* Пророк и мечтатель, М. А. Врубель и В. Э. Борисов-Мусатов // PC CD –Rom. Государственная Третьяковская галерея. М., 2005.
5. *Лейтес И.А.* Виктор Борисов-Мусатов. 1870 – 1905. М.: Арт-Родник, 2007. 95 с.

References

1. *Shilov K.* Borisov-Musatov. Moscow: Young guard, 2000. 416 p.: Il. (The lives of remarkable people, vol. No. 781).
 2. V. E. Borisov-Musatov and “Saratov school”. Materials of the seventh Bogolyubov readings dedicated to the 130th anniversary of birthday of V. E. Borisov-Musatov. Saratov, 2001. 235 p.
 3. *Kiselev M.* Victor Borisov-Musatov. Moscow: White city, 2001. 48 p.: Col. Il. (Masters of painting).
 4. *Ilyukhin E., Sumanova I.* The prophet and the dreamer, M. A. Vrubel and V. E. Borisov-Musatov // PC CD –Rom. The State Tretyakov Gallery. Moscow, 2005.
 5. *Leites I. A.* Victor Borisov-Musatov. 1870 – 1905. M: Art-Rodnik, 2007. 95 p.
-

УДК 687.1.016

UDC 687.1.016

ЧЕРНИКОВА С.М.

доктор педагогических наук, доцент, кафедра дизайна и декоративно-прикладного искусства, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: myrzin13@rambler.ru

CHERNIKOVA S.M.

Doctor of Pedagogical Sciences, associate professor, Department of Design and Decorative Arts, Orel State University
E-mail: myrzin13@rambler.ru

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННО-ГРАФИЧЕСКОГО
ФАКУЛЬТЕТА ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ИНЖЕНЕРНАЯ ГРАФИКА»**

**PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS OF ARTISTIC-GRAPHIC FACULTY
IN THE DISCIPLINE «ENGINEERING GRAPHICS»**

В статье рассматриваются вопросы организации процесса обучения дисциплины «Инженерная графика» на Художественно-графическом факультете. Прослеживается взаимосвязь тем и специфика направления обучения данной дисциплины с профессиональной подготовкой художников, дизайнеров.

Ключевые слова: черчение, начертательная геометрия, перспектива, обучение, студент, образное мышление.

The article deals with the organization of the learning process of the discipline «Engineering Graphics» at the Art and Graphic faculty. The interrelation of themes and specificity is traced directions of training this discipline with a professional training of artists and designers.

Keywords: drawing, descriptive geometry, perspective, student, imaginative thinking.

Курс инженерной графики включает в себя элементы начертательной геометрии и технического черчения. Профессиональная подготовка студентов художественно-графического факультета предполагает разделение данного курса на отдельные дисциплины: основы черчения и начертательной геометрии, технический рисунок и раздел начертательной геометрии - перспектива. Это связано со спецификой направлений подготовки осваиваемых на протяжении всего периода обучения в вузе. Чертеж является одним из главных носителей технической информации, без него не возможно ни одно производство. В практической деятельности специалистам постоянно приходится углублять свои знания в данной области, так как научно технический прогресс не стоит на месте, появляются новые технологии, компьютерные программы по выполнению инженерной графики, развивается производство. «В последнее время для наглядности все чаще используют компьютерные технологии, которые позволяют не только преподносить визуальную информацию студентам, но и дают возможность им самим принимать участие в создании чертежей, дидактического материала к занятиям с использованием программ Компас-3D, ArchiCAD. Главными особенностями ArchiCAD (графический пакет программ от компании Graphisoft) являются: встроенная технология «виртуальное здание», возможность создания сметных строений и чертежей, а также презентаций фотореалистичных проектов. При работе в программе создается не отдельный чертеж, а полная документация по зданию, этажность сечения, фасады,

используемые материалы, изделия, возможно создание строительно-технической документации. Программа Компас 3D предназначена для выполнения машиностроительных, строительных чертежей, построения 3D моделей. Она, благодаря простоте освоения и в то же время широким возможностям для проектирования, на сегодняшний день является одной из наиболее популярных CAD-программ на российском рынке, основными направлениями ее применения являются машиностроение и строительство» [7, с. 255-256]. «Программа ArchiCAD наиболее близка к архитектурной графике. Графический программный пакет САД предназначен для проектирования архитектурных объектов, строительных конструкций, мебели, оборудования, а также ландшафтных элементов. Пользователь работает с виртуальной объемной моделью сооружения в натуральную величину. Создание проекта начинается с плана, который представляет собой проекции каждого этажа проектируемого объема. Модель этажа состоит из конструктивных элементов: стен, перекрытий, перегородок, колонн, лестниц. ArchiCAD включает двухмерные и трехмерные библиотечные элементы (мебель, источники освещения, окна и двери, элементы визуализации), которые имеют общие и специальные параметры, позволяющие редактировать объекты. Программа автоматически на основе плана выстраивает фасады, разрезы, развертки стен, экспликации и спецификации.

Несмотря на использование компьютерного моделирования, все чертежи оформляются в соответствии с общими законами архитектурной графики и ГОСТами.

Для этого в ArchiCAD предусмотрены инструменты 2D черчения: линии, дуги, штриховки, выносные надписи, размерные линии, радиальные и угловые размеры, отметки уровня, координационные оси» [5, с. 269]. Чтобы быть постоянно на профессиональной высоте специалисту необходимо подкреплять свои знания специфическими особенностями, правилами и условностями, характерными для чертежа в определенной отрасли науки и промышленности. Черчение не только тесно связано с производством. Предмет «Основы черчения и начертательной геометрии» развивает кроме технической грамотности, еще и образное мышление и представление, развивает память, наблюдательность, пространственное мышление. Все эти качества необходимы специалистам в области искусства и дизайна.

Предмет «Основы черчения и начертательной геометрии» изучается студентами Художественно-графического факультета на первом и втором курсе в объеме 72 часов. Основные темы предлагаемые для ознакомления это: виды проецирования, теорема Монжа; прямоугольные проекции точки, прямой и плоскости; способы преобразования комплексного чертежа; поверхности их образование и задание на чертеже; построение очерков поверхностей, ось которых параллельна только одной плоскости проекции; пересечение прямой с поверхностью; пересечение поверхности с плоскостью; взаимное пересечение поверхностей; развертки; стандарты на оформление чертежей; масштаб; шрифт чертежный; линии чертежа; виды, разрезы, сечения; резьбовые соединения; эскизирование. Такой выбор тем обусловлен спецификой подготовки студентов художественных направлений. Основной задачей является развить у учащихся образное и пространственное мышление, воображение, представление, память. Все эти качества личности необходимые для профессиональной подготовки художников и дизайнеров.

В процессе подготовки художников-проектировщиков и дизайнеров (особенно дизайна среды) необходимы знания архитектурно-строительного черчения, где учащиеся получают знания в области конструкции здания, учатся графически изображать планы, фасады, разрезы зданий. Умеют показывать материалы из которых выполнен тот или иной фрагмент здания, санитарно-техническое оснащение и специальное оборудование помещений. Учатся составлять спецификацию. Из общего количества часов, которое предлагается на изучение архитектурно-строительного черчения, необходимо выделить часы для изучения системы отопления, вентиляции, газоснабжения помещения. Предлагаемое количество часов для изучения этого раздела черчения не входит в основную дисциплину «Основы черчения и начертательной геометрии», этот раздел черчения изучается студентами первого курса на предмете «Проектирование». Так как у одного и того же направления подготовки есть несколько профилей, ориентируясь на них в рамках предмета «Проектирование», необходимо выделять некоторое количество часов для более углубленного и специализированного обучения

разделам черчения. Так например дизайн, с профилем подготовки промышленный дизайн требует дополнительной подготовки студентов в области черчения и начертательной геометрии связанной с эскизированием, детализированием, сборочным черчением, построением разверток. Ландшафтный дизайн – это направление подготовки, где необходимы знания в области топографии, планов местности... Дизайн графический и дизайн среды предполагает изучение дисциплины «Технический рисунок», в процессе чего студент учится выполнять чертежи от руки, без помощи чертежных инструментов, что позволит ему в дальнейшем быстро рисовать эскизы и выполнять трехмерные и плоскостные рисунки. «Процесс создания концепции обычно протекает в свободной графической форме – в технике эскиза, наброска, коллажа, макета, в виде пространственных инсталляций. Когда определена концепция проекта, разработаны основные функциональные и объемно-пространственные художественные идеи, дальнейшая работа над проектом нуждается в более подробном «эскизном проекте». Для этого проектант разрабатывает необходимые «рабочие чертежи». Делать это можно самим или привлекать к работе более узких специалистов» [6, с. 281].

При подготовке специалистов в области живописи, графики и скульптуры на Художественно-графическом факультете, целесообразней не вводить в учебные планы предмет «Основы черчения и начертательной геометрии», а предложить студентам курс лекционных и практических занятий по дисциплине «Перспектива». В изучение предмета «Перспектива» необходимо включить такие темы как: построение перспективного аппарата; построение точки и прямой; перспектива плоских фигур, расположенных в предметной плоскости; масштаб широт, высот, глубин и произвольной направляющей плоскости; перспектива геометрических тел и зданий; метод архитектора; построение фронтальной и угловой перспективы; теория теней; отражение. После изучения предмета «Перспектива» художники должны уметь делать анализ картин с точки зрения перспективного построения, самостоятельно определять линию горизонта, точки схода, главную точку картины, уметь строить тени, отражения и так далее. Предмет «Перспектива» так же изучают дизайнеры с профилем подготовки дизайн среды, это позволяет им грамотно строить интерьеры и экстерьеры помещений.

В процессе подготовки специалистов в области педагогического образования (учитель изобразительного искусства), предмет «Основы черчения и начертательной геометрии» так же включается в учебный план. В процессе его изучения не только студент развивает образное мышление и воображения необходимое для профессионального становления, но и работа в школе предполагает внеурочную деятельность учителя, которая часто связана с уроками «Черчения». Так как раньше Художественно-графически факультеты готовил педагогические кадры для общеобразовательной школы в области изобразительного искусства, черчения и

труда, нагрузка учителя в школе была достаточной. С новыми ФГОС ООО, предмет «Черчение» как обязательный урок в школе убрали, но многие школы оставили его как внеурочные занятия. На основании этого

Художественно-графический факультет для подготовки учителей изобразительного искусства в учебные планы включил предметы «Основы черчения и начертательной геометрии», «Перспектива».

Библиографический список

1. Аббасов И.Б. Создаем чертежи на компьютере в AutoCAD 2007/2008: учеб.пособие : рек. УМО. М.: ДМК Пресс, 2008. 136 с., ил.
2. Болтухин А.К. Инженерная графика. 2-е издание, перераб. и доп. М.: Изд-во МГТУ им. Баумана, 2010. 520 с., ил.
3. Ефремов Г. В., Ньюкалова С. И. Инженерная и компьютерная графика на базе графических систем: учебное пособие (гриф УМО). Издательство: Тонкие наукоемкие технологии (ТНТ), 2014. 256 с.
4. Осипова С.И., Еркина Е.Б. Формирование проектно-конструкторской компетентности студентов – будущих инженеров в образовательном процессе // Современные проблемы науки и образования. 2007. № 6. С. 30-35.
5. Пилукайтцева, Ю.И. Работа с графическими программами в процессе подготовки специалистов среднего звена по направлению «Архитектура» // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия Гуманитарные и социальные науки. 2015. № 5 (68). С. 267-270.
6. Черникова С.М. Методики активации мышления, применяемые в практике преподавания дизайна // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2015. №3 (66). С.280-281.
7. Черникова С.М. Лекция-визуализация в преподавании «Инженерной графики» // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2016. №1 (70). С.255-256.

References

1. Abbasov I.B. Create drawings on your computer in AutoCAD 2007/2008: Textbooks: rec. UMO. M.: DMK Press, 2008. 136 p., ill.
 2. Boltuhin A.K. Engineering graphics. 2-nd Edition, Revised. and add. Moscow: Publishing House of the MSTU Bauman, 2010. 520p, ill.
 3. Efremov G.V., Nyukalova S.I. Engineering and Computer Graphics-based graphics systems: Textbook (neck EMA). Publishing: Thin High Tech (TNT), 2014. 256 p.
 4. Osipova S.I., Ertskina E.B. Formation of the design competence of students – the future engineers in the educational process // Modern problems of science and education. 2007. № 6. Pp. 30-35.
 5. Pilyugaytseva Y.I. Working with graphics programs in the process mid-level training in the field of “Architecture” // Scientific notes of Orel State University. Series: “Humanities and social sciences.” 2015. No. 5 (68). Pp. 267-270.
 6. Chernikova S.M. Methods of activation of thinking, used in practice of teaching design // Scientific notes of Orel State University. Series: “Humanities and social science.” 2015. No. 3 (66). Pp.280-281.
 7. Chernikova S.M. Lecture - visualization in teaching «Engineering graphics » // Scientific notes of Orel State University. Series: “Humanities and social sciences.” 2016. №1(70). Pp.255-256.
-

ЧИРКОВА Е.И.

доктор педагогических наук, профессор, кафедра иностранных языков, Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет

E-mail: chirkoff@rambler.ru

ЗОРИНА Е.М.

учитель, Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение лицей №445 Курортного района Санкт-Петербурга

E-mail: zorinaem@bk.ru

CHIRKOVA E.I.

Doctor of Pedagogy, professor, Foreign Language Department, Saint-Petersburg State University of Architecture and Civil Engineering

E-mail: chirkoff@rambler.ru

ZORINA E.M.

Teacher State budgetary educational institution, lyceum №445, Kurortny district, Saint Petersburg

E-mail: zorinaem@bk.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СМЕШАННЫХ ОПОР В СМЕШАННОМ ОБУЧЕНИИ

USE OF BLENDED CUES IN THE BLENDED LEARNING

В статье рассмотрены различные современные технологии обучения. Приведен сравнительный анализ смешанного обучения и других видов компьютерного обучения. Предлагается новый взгляд на классификацию педагогических опор. Кроме вербальных и невербальных, предлагается вычленить смешанные – совмещающие в себе несколько видов опор. Показаны различные возможности использования смешанных опор в смешанном обучении.

Ключевые слова: Смешанное обучение, компьютерное обучение, электронное обучение, программированное обучение, смешанные опоры, оригами-истории, инфографика, комикс, опорный конспект, тан-истории, altera lingua.

Modern teaching technologies are dwelt upon in the article. The comparative analysis of blended learning and other types of computer-aided teaching is given. A new approach to the classification of teaching cues is presented. Apart from verbal and non-verbal cues the authors bring forward the idea of encoding blended ones that combine several types of cues. Different possibilities of blended cues use in blended learning are shown.

Keywords: blended learning, computer-aided learning, e-learning, programmed learning, blended cues, origami-storytelling, infographics, comics, supportive notes, tangram-storytelling, altera lingua.

Современный этап развития образования характеризуется поиском новых форм и методов обучения, направленных на ускорение темпа усвоения материала и улучшения его качества, так как репродуктивные методы передачи информации, используемые в традиционном обучении, требуют от обучающихся минимальной познавательной и творческой активности. Сложно представить себе языковое обучение без очной коммуникации, потому что при этом обучающиеся социализируются, и у них развиваются навыки общения. Однако в современном образовательном пространстве невозможно представить обучение без использования информационно-коммуникационных технологий, направленных на взаимодействие человека и компьютера или людей через компьютер.

Существует множество педагогических технологий, так или иначе использующих компьютер: компьютерное, дистанционное, электронное, мобильное, программированное и смешанное обучение. Различает их, в первую очередь, соотношение традиционных и компьютерных компонентов обучения по времени и объему, а также методология.

Несмотря на то, что традиционное очное обучение с развитием информационно-коммуникационных технологий становится все менее актуальным, дистанционное (eLearning) пока несовершенно, поэтому была разработана новая модель обучения – смешанное обучение (Blended Learning). Смешанное образование позволяет совмещать традиционные методики и актуальные технологии. Смешанное обучение – это образовательный подход, совмещающий обучение с участием учителя с онлайн-обучением и предполагающий элементы самостоятельного контроля учеником пути, времени, места и темпа обучения, а также интеграцию опыта обучения с учителем и онлайн [1, с. 15].

Концепция смешанного обучения было предложена в 1999 году, но четкое определение термина было дано в 2006 году в книге «The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs» Кёртиса Бонка (Curtis Bonk) и Чарльза Грэхема (Charles Graham) [12, с. 216] уточнивших, что смешанное обучение подразумевает соединение образования при помощи компьютера и «лицом к лицу». В современном понимании смешанное обучение – это интеграция методов и форм дистанцион-

ного и общего образования, направленная на развитие внутренней мотивации обучающихся и их способности к самообразованию с учетом повышения скорости освоения учебного материала. Такое смешение делает эту модель обучения более гибкой и приспособленной к постоянно изменяющимся задачам общества в сфере образования.

Стоит также уточнить, что необходимо различать смешанное обучение и компьютерные технологии обучения (КТО) или обучение с помощью средств информационно-коммуникационным технологий (ИКТ). В первую очередь количество информации, получаемой с помощью средств ИКТ в смешанном обучении, не должно превышать 79%, а в компьютерном – не должно быть меньше этой цифры. Во-вторых, в смешанном обучении все компьютерные средства направлены на взаимодействие участников образовательного пространства, а не только на хранение этой информации или взаимодействие с компьютером. Третье, самое важное отличие, состоит в роли педагога в учебном процессе. Ни одна технология не приветствует полное отсутствие реального педагога в учебном процессе, то есть компьютер только помогает преподавателю, а не заменяет его. Однако в смешанном обучении он исполняет не только роль куратора, а постоянно очно и дистанционно взаимодействует со своими обучающимися, поддерживая их самостоятельную когнитивную деятельность. Этим добивается не полное погружение обучающихся в виртуальную реальность. Существует и четвертое отличие, тесно связанное с предыдущим. Существенный недостаток компьютерного обучения – отсутствие интерактивности, т. е. возможности обучающегося активно вмешиваться в процесс, задавать вопросы, осуществлять самоконтроль, получать более подробные и доступные пояснения по неясным для него разделам и фрагментам учебного материала, что вполне осуществимо при смешанном обучении, когда педагог имеет постоянную и реальную возможность межличностного взаимодействия.

Однако, говоря о достоинствах смешанного обучения, нельзя не упомянуть и о недостатках, которые пока не позволяют широко использовать эту модель в процессе обучения. В первую очередь это неравномерная информационная грамотность и разный уровень владения информационными технологиями как обучающихся, так и преподавателей. Современные обучающиеся – это поколение Z, или «цифровые аборигены» (digital natives), которые широко и свободно используют цифровые ресурсы в различных сферах жизни, зачастую, однако, не углубляясь во взаимодействие с цифровыми устройствами. Современные преподаватели могут оказаться и «цифровыми иммигрантами» (digital immigrants) – то есть людьми, которые в силу разных, особенно возрастных причин, не хотят вникать в суть происходящих перемен в жизни и в образовании. Зачастую у них может развиться боязнь использования новых технических разработок в учебном процессе, то есть технофобия [13, с. 15]. Они не видят необходимости

менять отработанный годами процесс обучения и отказываться от устаревших носителей информации и методических приемов. Еще технофобия может проявляться в страхе сравнения уровня владения ИКТ преподавателя и обучающихся. Именно потому, что роль преподавателя в процессе использования смешанного обучения возрастает, то современному педагогу становятся чрезвычайно необходимы такие качества, как стремление к самообразованию и саморазвитию. Именно с профессиональным развитием преподавателей связана и другая проблема смешанного обучения – нехватка времени на изучение и создание электронных обучающих ресурсов (ЭОР). Кроме того, смешанное обучение требует определенных затрат на покупку технических устройств, создание видеоматериалов, обучающих программ и тестирующих модулей.

Однако существует такая технология обучения, которая называется *программированным обучением* (основоположники – американский профессор Б.Ф. Скиннер, немецкий педагог И.Ф. Гербарт и отечественный методист П.Я. Гальперин) и сочетает в себе несколько выше описанных методик. Обычно под таким обучением понимается управляемое усвоение программированного учебного материала с помощью обучающих средств (ЭВМ, программированного учебника, кинотренажера и др.) и роль педагога сводится к наблюдению и контролю за психологическим состоянием и успешностью выполнения заданий.

Программированный учебный материал представляет собой совокупность сравнительно небольших частей (кадров, файлов, шагов) учебной информации, подаваемых в определенной логической последовательности. После каждой порции информации предлагается контрольное задание в виде вопроса, задачи, упражнения, которое нужно выполнить. В случае правильного выполнения обучающийся получает следующую порцию учебной информации. Функцию контроля выполняет электронное устройство.

Важное место в современном процессе обучения занимает электронное обучение (e-learning) и его трансформация – мобильное обучение (m-learning). Под электронным обучением понимают как компьютерное, так и дистанционное обучение, а мобильное обучение – «это деятельность, осуществляемая регулярно посредством компактных, портативных мобильных устройств и технологий и позволяющая обучающимся стать более продуктивными, общаясь, получая или создавая информацию» [10, С. 13]. Стоит заметить, что большинство последователей электронного обучения отмечают несомненную уникальность мобильного обучения, заключающуюся в том, что обучающийся не только не связан со временем и местом, но и всегда имеет под рукой учебный материал. Кроме того, такое обучение ближе современному человеку, которому трудно освоить большой объем информации и у него всегда с собой гаджет. Именно поэтому мобильное обучение еще называют микрообучением, так как учебный курс разбит на крошечные порции и задания, связанные с маленьким раз-

мером экрана электронного устройства.

Стоит отметить, что многие сторонники электронного обучения склоняются к тому, что смешанная модель обучения все же предпочтительнее, так как некоторые педагогические приемы (например, ролевые игры) не могут быть воспроизведены на компьютере. У каждого педагогического инструмента должна быть своя роль, свое понятное назначение.

Мобильное обучение достаточно хорошо сочетается со смешанным, так как происходит как реальное, так и виртуальное общение даже в пределах одного помещения и в один промежуток времени. Именно на примере использования новых технологий обучения лучше всего проявляются дидактические свойства информационно-коммуникационных технологий – информационная и коммуникационная функции. Не следует забывать, что дидактические задачи обучения могут быть решены только дидактическими, а не компьютерными средствами, то есть отбором и организацией материала, выбором методов и форм обучения, а также форм контроля и оценки изученного материала.

Смешанное обучение может также помочь в преодолении таких негативных последствий от компьютеризации обучения как экзугия, то есть отмирание ранее сформированных, но впоследствии ставших ненужными навыков, умений, различных видов и форм деятельности [2, с. 91]

Несомненно, весь образовательный процесс связан с использованием педагогических опор. Понятие «опоры» трактуется в отечественной методической литературе по-разному. Большинство авторов рассматривают опоры как некие ориентиры, побуждающие обучающихся сконцентрировать свое внимание на существенном, сокращая меру неопределенности, что приводит к уменьшению ошибок. Несмотря на то, что опоры присутствуют в обучении любой дисциплине и входят в метапредметный инструментарий, наибольшее количество исследований опор связано с обучением иностранному языку.

В современной педагогике существует несколько видов классификации педагогических опор. В первую очередь следует отметить известного методиста Е.И. Пассова [7], который предложил разделение опор по характеру содержащейся информации на вербальные и иллюстративные (разновидностью последних могут быть схематические). В.Б. Царькова [11] предложила деление опор по степени развернутости информации на содержательные (информация развернута, задаются вопросы кто? что? где? когда? и т. п.) и смысловые (информация представлена в сжатом виде, задаются вопросы зачем? почему?), по Е.И. Пассов [7, с. 250] считает, что деление на те или иные виды опор достаточно условно, так как один и тот же фрагмент текста может быть как смысловой, так и содержательной опорой.

Именно для того, чтобы облегчить поиск необходимой педагогической опоры, требуется создание новой, существенно расширенной классификации, потому что каждый из видов опор специфичен и требует особой

технологии его применения в учебном процессе. Кроме того, некоторые опоры не попали ни в одну известную классификацию.

Именно поэтому нами была разработана новая классификация педагогических опор – Периодическая таблица педагогических опор [4], где наряду с вербальными и невербальными присутствуют еще и смешанные опоры, которые сочетают в себе первые два вида.

К смешанным опорам, например, можно отнести:

- Оригами-истории;
- Тан-истории;
- Опорный конспект В.Ф. Шаталова;
- Инфографика;
- Цифровой рассказ;
- Комикс.

Использование не отдельно вербальных или невербальных, а смешанных опор позволяет сделать обучение более успешным для обучающихся с различными репрезентативными системами. Целесообразность использования смешанных опор в обучении имеет физиологические корни. Известный российский физиолог И.М. Сеченов указывал на то, что чем больше анализаторов принимает участие в восприятии материала, тем лучше он усваивается.

Рассмотрим подробнее использование смешанных опор в смешанном обучении.

Оригами-история (origami storytelling) – это история, рассказанная в процессе складывания оригами, где практически каждый шаг является иллюстрацией к рассказу [5, с. 7]. Эту опору можно использовать в любой модели смешанного обучения, но по-разному. В модели «лицом к лицу» возможно обучение говорению, например, повторяя действия по складыванию и слова преподавателя, чтоб получился сюжетный монолог. Возможно сочетание с известной опорой «мозговой штурм», когда предлагается составить ассоциативную цепочку. Этот прием можно применять и в очном общении, и в дистанционном.

Хорошо известно, что те, кто предпочитает читать текст с электронных носителей, часто используют не линейное чтение, а просмотровое, то есть выхватывают взглядом заголовки и бегут по левой части текста, додумывая правую, что негативно влияет на понимание материала. Схемы оригами и разбитые на шаги истории не позволяют так некачественно читать, так как возникает необходимость анализа своих действий и сверки с образцом. При рассказе оригами-историй задействуются не только 17 областей в мозгу, отвечающих за чтение, но и некоторые другие, так как происходит кинестетическое взаимодействие с бумагой и произносятся слова, как при чтении вслух. Это намного повышает не только учебную мотивацию, но и учебный прогресс. При последовательном выполнении предложенных шагов развивается и алгоритмическое мышление, необходимое для качественного взаимодействия с компьютером.

Тан-история (tan storytelling) – это история, рассказанная в процессе складывания фигурок из различных математических головоломок (например, танграм).

Здесь, как и в оригами-историях, содержится необходимая опора для представителей всех трех репрезентативных систем. Для обогащения лексического запаса может происходить ассоциативное опознавание изображения по контуру. Для развития творческого мышления возможно перекладывание двух-трех деталей для получения нового изображения или создание собственной истории по уже готовым фигуркам. С помощью документ-камеры можно создать анимацию или мультфильм, изменяя фигурки и озвучивая их. Если не озвучивать, а подписывать их на экране, то получится комикс.

Инфографика – это «графический дизайн в широком смысле, одновременно включающий в себя визуализацию данных, использование иллюстраций, подготовку текста и изображений. Вся эта информация складывается в цельный сюжет» [6, с. 37]. Создание инфографики (в том числе и образовательной) предполагает работу с компьютером или графическим планшетом, поэтому ее целесообразно использовать либо в качестве домашнего задания, либо как опорный конспект во время лекции преподавателя. Если оригами-истории или тан-истории могут быть созданы и за несколько минут, то инфографика требует более продолжительного времени, связанного с отбором материала и правильным его оформлением. Не любая визуализация данных или подписанная картинка может быть инфографикой.

Цифровое повествование/рассказ (digital storytelling) – это способ выражения мыслей или описание в виде короткого (3-5 минут) озвученного ролика или слайд-шоу пользователем-непрофессионалом, т.е. это повествование, включающее в себя визуальный ряд с закадровым аудиосопровождением (текстом и/или музыкальным фрагментом) [10, с. 149]. Возможно сочетание оригами-историй и цифрового рассказа, когда происходит компьютерная анимация и озвучивание сюжетного монолога с иллюстрацией оригами. Однако цифровой рассказ, как и инфографика не может быть создан очень быстро, поэтому требует достаточного времени. Зато он метапредметен и отдельные его стадии (разработка сценария, съемка, монтаж, озвучивание, рефлексия) могут быть как очными, так и заочными. Цифровой рассказ может быть и разновидностью проектной деятельности, как индивидуальной, так и групповой. Созданный учебный ролик может оказать помощь в изучении сложного материала самим его создателям, потому что только когда обучающийся пытается донести непонятную информацию до другого субъекта образовательного процесса, он лучше ее осознает и усваивает.

Опорный конспект В.Ф. Шаталова – это конспект-код, в котором наглядно представлено основное содержание темы, даны смысловые ориентиры рассказа, но распознавать который может только посвященный в него ученик или преподаватель. Опорный сигнал – это элементарная часть опорного конспекта (ключевое слово, словосочетание, аббревиатура, цифра, простой рисунок и т.д.). Такие конспекты довольно сложно воссоздать, например, на планшете во время урока, но зато

очень полезно записывать и расцветчивать его в тетради. С другой стороны, уже готовым конспектом можно пользоваться как опорой во время чтения лекции или подготовки к экзамену. И этот готовый конспект может быть не только статичной картинкой, но и интерактивным пособием, когда информация то сжимается, то разжимается.

Комикс – рисованная история, рассказ в картинках, где сочетаются изображения, особые значки и текст. Несмотря на то, что родиной комикса считается США или Япония, в России был свой прообраз – лубок, который сочетал в себе как раз изображение и текст. Сейчас существует несколько компьютерных программ и сайтов, позволяющих собрать комикс словно пазл – складывая его из отдельных частей. Современных обучающихся, обладающих в основной своей массе клиповым мышлением, не страшат несколько строчек текста, иллюстрируемых занимательными картинками. Именно поэтому сейчас даже правила и инструкции делают в виде комиксов. Именно это можно предложить сделать обучающимся на компьютере или от руки – написать какую-либо инструкцию в виде комикса. Для обучения иностранному языку можно использовать и другой прием – в канву комикса вставить текст, который необходимо либо придумать, опираясь на картинки, либо услышать (для развития навыков аудирования). Самый известный проект образовательного комикса создал Брайан Бойд, учитель английского языка из Таиланда – это замечательный «Grammarman», позволяющий весело и легко выучить английскую грамматику.

Кроме того, смешанной опорой может стать, например, такое интерактивное устройство, как говорящая ручка, или мультимедийная программа, или графический планшет.

Несмотря на кажущуюся простоту технологии смешанного обучения необходимо разрабатывать актуальную методологическую базу под алгоритмы реализации этой технологии, обеспечивать образовательные учреждения достаточным количеством мультимедийных и компьютерных устройств и повышать ИКТ-компетентность преподавателей, чтобы в результате смешивания технологий не случилось разрушения образовательного процесса.

Особым видом педагогической опоры смешанного типа, несколько отстоящим от классификации, данной выше, является altera lingua. Altera lingua связан с традиционным видом учебной деятельности – чтением. Педагогические опоры, составляющие altera lingua, побуждают обучающихся сконцентрировать свое внимание на существенном, сокращая меру неопределенности. Необходимо подчеркнуть, что altera lingua напрямую не связан с e-learning, однако по желанию преподавателя некоторые части художественного произведения могут быть представлены на занятиях в электронном виде для использования визуальных педагогических опор.

К педагогическим опорам altera lingua можно отнести параграфемные средства, визуальные опоры, вербализованное описание невербальных средств ком-

муникации (НСК), а также весь массив художественных средств, начиная с использованного автором языкового материала (набор лексико-грамматических структур), их стилистической окраски, микро- и макроконтекста, описаний явлений природы, обстановки, исторических фактов, социокультурных факторов, описаний внешности героев, НСК, влияющих на понимание всего произведения, трактовка которого происходит с помощью дешифровки подтекста, а также экстралингвистических (паралингвистических) средств, которые влияют и на выбор читателем художественного произведения, и на более полный анализ текста, поскольку усиливают информацию эмоционально: вербальное или невербальное послание легче пройдет встроенные фильтры сознания и надолго сохранится в памяти потребителя любой информации.

Таим образом, педагогические опоры *altera lingua* можно разделить на две группы: чисто языковые и экстралингвистические (паралингвистические).

К языковым мы относим сам текст, описание природы, описание персонажа (его характер, привычки, одежду, манеру общения и др.), использование притекстовых ассоциаций и описаний различных культурных явлений, интерпретацию заголовка книги, рассказа, вербализованные (т.е. выраженные словами) НСК (жесты, мимику, окулеснику, позы, телодвижения и др.).

Экстралингвистические (паралингвистические) педагогические опоры включают внешний образ книги, параграфемные средства, иллюстрации, НЛП-графику, цветовое выделение текстовых отрывков и др.).

Художественное произведение, оформленное в книгу, имеет внешний образ, используя параграфемные средства, которые являются продолжением художественного произведения и позволяют адекватно интерпретировать его содержание. Иначе говоря, представленные в виде самых разнообразных невербальных средств письменной речи, параграфемные средства участвуют в передаче информации.

Широко известен термин «креолизованные тексты». Это – «тексты, фактура которых состоит из двух негомогенных частей, вербальной (языковой, речевой) и невербальной (принадлежащей к другим знаковым системам, нежели естественный язык)» [9, с. 180-181]. Иначе говоря, креолизованный текст – это сложное текстовое образование, в котором вербальные и невербальные элементы образуют одно визуальное, структурное, смысловое и функциональное целое, нацеленное на комплексное воздействие на адресата. К вербальной части креолизованного текста относится его языковая или речевая составляющая, в то время как невербальная часть представлена элементами, принадлежащими к иным знаковым системам, нежели естественный язык.

Несмотря на различия во взглядах на проблему определения креолизованного текста, все ученые сходятся в одном: доминанту поля паралингвистических средств креолизованных текстов образуют иконические (изобразительные: рисунок, фотография, карикатура, таблица, схема, чертеж и др.) средства. Таким образом,

параграфемика – это креолизованные тексты, невербальная часть которых представлена иллюстрациями как основным элементом, несущим смысловую нагрузку всего художественного произведения. Иначе говоря, художественный текст должен быть таким, чтобы потенциальный читатель, используя педагогические опоры, во-первых, захотел и, во-вторых, смог его понять.

Понимание художественного текста происходит в процессе его восприятия, иначе говоря, акте познания, переживания и творчества. Г.В. Пранцова и Е.С. Романичева [8, с. 62] различают три фазы процесса художественного восприятия: предкоммуникативную, коммуникативную и посткоммуникативную. Каждой фазе процесса соответствуют свои педагогические опоры, как лингвистические так и экстралингвистические, которые не функционируют по отдельности, а взаимозависимы и взаимосвязаны между собой.

Функция первой фазы – формировать художественно-психологические установки, включающие ожидание радости общения с искусством, подготовку к предстоящей встрече с конкретным произведением. «Основная цель этой фазы сводится к созданию ситуации удивления, парадокса, поиска, желание кого-то выслушать и задать вопросы» [там же, с. 62]. Эта фаза в нашем случае включает выбор книги (если читатель сам занимается поиском художественного произведения), основанный на внешнем виде (визуальный и тактильный образы), внутреннем содержании (наличие иллюстраций, цветовых решений оформления страниц, параграфемных вкраплений и др.).

Зрение – самое сильное из пяти чувств, с помощью которого мы получаем большую часть информации об окружающем мире. Человек, по утверждению Р. Крама, «настоящая машина для распознавания образов» [6, с. 46]. Человеческое умение быстро улавливать на рисунке закономерности и тенденции – вот основная причина, по которой визуализация данных настолько информативна и является важнейшим компонентом *altera lingua*.

Визуальное мышление – эффективный способ познания окружающего мира. Прочитывая художественный текст, снабженный цветовыми выделениями текстовых отрывков, фраз, идиом, которые значительно экономят время и энергию, делая процесс осмысления ситуаций художественного произведения занимательным и приятным. Кроме того, визуализация направлена и на тренировку памяти – быстрое запоминание с помощью визуальных образов.

Определяя внешнюю организацию текста, паралингвистические средства входят в систему НЛП-графики: графическая сегментация текста и его расположение на бумаге, длина строки, пробелы, шрифт, цвет, курсив, разрядка, втяжка, подчеркивающие и отчеркивающие линейки, типографские знаки, графические символы, цифры, вспомогательные знаки, средства иконического языка, необычная орфография слов и расстановка пунктуационных знаков, формат бумаги, ширина полей и т.п.

Говоря об иллюстрациях, необходимо отметить те или иные отраженные в них оценочные моменты, которые более отчетливо понимаются читателем, чем те, которые заложены только в тексте произведения. Это связано с тем, что иллюстрации воздействуют на эмоциональную сферу личности через зрительное восприятие, и тем самым формируют определенное отношение к предмету. Следует помнить, что иллюстрация как педагогическая опора подсказывает читателю общую оценку ситуации независимо от того, как эта ситуация представлена в тексте книги. Поэтому важно, чтобы иллюстрация не противоречила изложенному в статье материалу, хотя иллюстратор не преследует целей сопровождать текст дублирующим, буквальным изображением. Его задача – дать наиболее глубокое постижение архитектоники книги, ее материала, ее смысла. В его распоряжении и метафора и аллегория и иносказание, – всё это предполагает поиск средств, усиливающих и развивающих образный строй книги. Иллюстратор по сути дела является соавтором и предъявляет свою концепцию – своё видение текста.

Важнейшие внешние элементы книги: формат, обложка, переплет, суперобложка, обеспечивающие целостную компоновку материала книги, выполняют не только информационную, но и рекламно-пропагандистскую функцию, вводят читателя в сюжет книги и украшают ее. Кроме того, обложка и переплет имеют двойное назначение. Во-первых, они скрепляют листы книги, защищают их от повреждения и грязи и тем самым делают ее достаточно прочной. Во-вторых, они дают читателю первоначальную общую информацию о книге. В этом отношении у внешних элементов книги много общего с титульным листом, но между ними есть и существенная разница. Читатель видит внешние элементы книги не только, когда начинает ее читать, но и когда рассматривает витрины книжного магазина или библиотеки. От первого впечатления часто зависит, захочет ли он подробнее познакомиться с книгой.

Таким образом, и автор, и иллюстратор-художник, использующий паралингвистические средства, преследуют единую цель – создать образ художественного текста, помочь читателю в интерпретации художественного произведения, постижении подтекста. Коммуникативно-прагматические нормы паралингвистически активных текстов обуславливают повышенные требования к коммуникативной компетенции участников общения: синтетическое восприятие текста, умение кодировать/декодировать информацию, передаваемую вербальными и невербальными знаками, наличие эстетического вкуса. Соблюдение этих норм ведет к успешному осуществлению коммуникации. В этом суть второй коммуникативной фазы при художественном восприятии текста.

Стоит заметить, что, если читатель занят поисками необходимого для прочтения художественного текста, рекомендованного преподавателем, он использует алгоритм выбора, его интересует внешний вид, тактильные

ощущения при прикосновении к обложке, иногда привлекает типографский запах страниц. Конечно, если нет выбора, читатель приобретает то, что предлагает издательский дом, при этом создание ситуации удивления, парадокса уходит на второй план. Остается фаза прагматики – вынужденность поиска и чтения книги, вместе с этим на второй план отходит ее эстетический вид. Здесь важной является задача преподавателя выбрать для чтения такой произведение, которое сформировало бы радость общения читателя с художественным текстом, включая его визуальный образ.

Для того, чтобы художественное произведение еще на фазе выбора было привлекательным, оно должно быть оформлено соответствующим образом. Здесь важную роль играет создание книг, использующих приемы инфографики. Этот относится как к художественной литературе, так и к учебной, так как сопровождение слов рисунками, тяга к наглядности – одна из основных черт нашего мозга. Визуализация любой информации, в том числе конкретных образов, представленных автором в художественном произведении, активизирует читательскую деятельность.

А. Горюхи утверждает, что «внимание – это целенаправленный и бескомпромиссный фильтр. Он определяет, что важно для нас в данный момент, и заставляет замечать лишь это и ничего, кроме этого. Зачем утруждать себя сортировкой элементов визуального ряда?» [3, с. 22]. Такую избирательную функцию внимания замещают подготовленные автором, редактором, художником иллюстрации. Создатели книг акцентируют внимание читателя на предмете, который описан в художественном произведении. Это напоминает действие фломастера или карандаша, когда читающий выделяет им то, на что нужно обратить внимание. Автор книги учит обращать внимание на мысль, заложенную в рисунке и описанную в тексте, учит выделять смысл среди всех остальных смыслов.

Одна из самых важных педагогических опор при интерпретации поведения героя – это вербализация НСК в художественном произведении, составляющем часть *altera lingua*. Именно вербализованное жестовое поведение помогает определить смысл поступков персонажей и служит педагогической опорой при интерпретации художественной информации. Читатель постигает смысл поведения героя произведения за счет вербализованного описания его телодвижений, жестовых привычек, поз, необычных движений, манеры использовать косметику, носить шляпу, одежду, смеяться и др. Некоторые жесты, позы, телодвижения могут быть декодированы автором, который дает их толкование, используя языковую педагогическую опору в виде адвербиального контекста (*злобно усмехнулся, cried violently*), двухфокусного контекста при описании эмоции и поведенческой реакции на нее, микро- и макроконтраста (описание природы, обстановки в доме, исторической ситуации, культурных особенностей повествования и др.).

Все элементы *altera lingua* важны потому, что вызывают интерес потенциального читателя. *Altera lin-*

гуа создает внутренний мотив деятельности, благодаря чему сама деятельность (несмотря на трудности её осуществления) становится более привлекательной и эффективной.

Вернемся к исследованиям Г.В. Пранцовой и Е.С. Романичевой, которые рассматривают третью фазу читательской деятельности как посткоммуникативную. Она связана с присвоением художественного произведения как лично значимой ценности [8, с.62]. На этом этапе происходит оценка прочитанной книги как произведения искусства, которое близко или не соотносится с представлениями читателя. Ориентировка читателя в характеристике персонажа, месте и времени описываемых

событий и др. как бы «запускает» механизм творческой (интеллектуальной и эмоциональной) активности читателя. Языковые и экстралингвистические средства выражения основных характеристик ситуации являются ключевыми единицами текста, представляющими педагогические опоры смешанного типа.

В заключение необходимо отметить, что использование смешанных опор в обучении помогает более качественному усвоению учебного материала и повышению мотивации у обучающихся, развивает творческий потенциал всех участников образовательного процесса и способствует созданию техносферы в образовательном учреждении.

Библиографический список

1. Андреева Н.В., Рождественская Л.В., Ярмахов Б.Б. Шаг школы в смешанное обучение. М.: «Рыбаков Фонд», 2016. 282 с
2. Бабаева Ю.Д., Войскуновский А.Е. Психологические последствия информатизации. // Психологический журнал. 1998, т. 19(1), С. 89-100
3. Горовиц А. Смотреть и видеть. Путеводитель по искусству восприятия. М.: Издательство АСТ: CORPUS, 2016. 320 с.
4. Зорина Е.М. Классификация педагогических опор. / Новое в лингвистике и методике преподавания иностранных и русско-го языков. XXVII Международная научно-практическая конференция. 23-24 июня 2017 года: сборник научных статей под общ. ред. М.В. Пименовой / Военный институт (инженерно-технический) ВА МТО. СПб.: Изд-во СПбГЭУ, 2017. 366с., С. 281-288
5. Зорина Е.М. Оригами-истории для обучения и развития. СПб.: «Реноме», 2017. 244 с
6. Крам Р. Инфографика. Визуальное представление данных. СПб.: Питер, 2015. 384с.
7. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Урок иностранного языка – Ростов н/Д: Феникс; М.: Глосса-Пресс, 2010. 640 с
8. Пранцова Г.В., Романичева Е.С. Современные стратегии чтения: теория и практика. Смысловое чтение и работа с текстом: учебное пособие. – 3 изд., испр. и доп. М.: ФОРУМ, 2016. 368 с
9. Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция // Оптимизация речевого воздействия. М.: Наука, 1999. 205с.
10. Титова С.В., Авраменко А.П. Мобильное обучение иностранным языкам: Учебное пособие. М.: Издательство Икар, 2014. 224с.
11. Царькова В.Б. Речевые упражнения на немецком языке. М.: Просвещение, 1980. 144 с
12. Bonk Curtis J., Graham Charles R. The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs, 2005, 624 p.
13. Dudney G., Hockly N. How to...Teach English with Technology // Pearson Education Limited Edinburgh Gate Harlow Essex CM20 2JE England and Associated Companies throughout the world. 2007.

References

1. Andreeva N.V., Rozhdestvenskaya L.V., Yarmakhov B.B. School's step into the blended teaching. Moscow: "Rybakov Fund", 2016. 282 p
2. Babaeva Yu.D., Voiskunovsky A.E. Psychological consequences of informatization. // Psychological journal. 1998, v. 19 (1), Pp. 89-100.
3. Horowitz A. Watch and see. Guide to the art of perception. M.: Publishing house AST: CORPUS, 2016. 320 p.
4. Zorina E.M. Classification of pedagogical cues. / New in linguistics and methods of teaching foreign and Russian languages. XXVIIth International Scientific and Practical Conference. June 23-24, 2017: a collection of scientific articles under the general editorship of M.V. Pimenova / Military Technical Institute of the Military Logistics Academy. St. Petersburg: SPbGEU Publishing house, 2017. 366 p., Pp. 281-288.
5. Zorina E.M. Origami stories for learning and development. - St. Petersburg: "Renome", 2017. 244 p.
6. Kram R. Infographics. Visual representation of data. St. Petersburg: Peter, 2015. 384 p.
7. Passov E.I., Kuzovleva N.E. Foreign language lesson - Rostov n / D: Phoenix; Moscow: Glossa-Press, 2010. 640 p.
8. Prantsova G.V., Romanicheva E.S. Modern reading strategies: theory and practice. Semantic reading and working with text: Textbook. - 3rd ed., Rev. and additional. M.: FORUM, 2016. 368 p.
9. Sorokin Yu.A., Tarasov E.F. Creolized texts and their communicative function // Optimization of speech influence. Moscow: Science, 1999. 205 p.
10. Titova S.V., Avramenko A.P. Mobile instruction in foreign languages: Textbook. Moscow: Ikar Publishing House, 2014. 224 p.
11. Tsarkova V.B. Speech exercises in German. Moscow: Enlightenment, 1980. 144 p
12. Bonk Curtis J., Graham Charles R. The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs, 2005, 624 p.
13. Dudney G., Hockly N. How to...Teach English with Technology // Pearson Education Limited Edinburgh Gate Harlow Essex CM20 2JE England and Associated Companies throughout the world. 2007.

УДК 376.1 - 058.264

UDC 376.1 - 058.264

ШАМАРИНА Е.В.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры
начального, общего и среднего образования
Орловского государственного университета имени
И.С. Тургенева
E-mail: SAXA9999@mail.ru

SHAMARINA E.V.

Candidate of Pedagogical sciences, assistant professor,
Department of Pedagogy and Psychology of primary,
General and Secondary Education, Orel State University
E-mail: SAXA9999@mail.ru

**ПРИЕМЫ КОРРЕКЦИИ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО
РАЗВИТИЯ СРЕДСТВАМИ АРТПЕДАГОГИКИ И АРТТЕРАПИИ**

**SPEECH CORRECTION TECHNIQUES BY MEANS OF ART PEDAGOGY AND ART THERAPY
FOR JUNIOR STUDENTS WITH DEVELOPMENTAL DELAY**

В статье представлены приемы артпедагогики и арттерапии в целях коррекции речи младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР) и различных нарушений речи при рассматриваемом нарушении. Даны практические рекомендации, которые могут быть использованы учителем начальных классов, психологом и логопедом на индивидуальных коррекционных занятиях с детьми.

Ключевые слова: артпедагогика, арттерапия, задержка психического развития, коррекция речи.

The article represents techniques of art pedagogy and art therapy in order to correct speech of junior students with developmental delay and with different speech disorders in the context of considering violation. The article also gives practical recommendations which can be used by elementary school teacher, psychologist and speech therapist on their individual correctional lessons with children.

Keywords: art pedagogy, art therapy, developmental delay, speech correction.

Идея инклюзивного обучения как педагогической системы, органично соединяющей специальное и общее образование с целью создания условий для преодоления у детей социальных последствий генетических, биологических дефектов развития принадлежит Льву Семеновичу Выготскому. Многие современные научные достижения в области работы с детьми, имеющими ограниченные возможности, способствовали такому нововведению как инклюзия. Все дети с ограниченными возможностями здоровья имеют право наравне со сверстниками обучаться не в коррекционных (специальных) школах, а в общеобразовательных учреждениях, где для них разрабатываются и реализуются адаптированные программы коррекционной работы. Такие программы в деятельности общеобразовательных учреждений предполагают, прежде всего, создание для обучающихся специальных условий, которые непосредственно зависят от характера и степени выраженности нарушений, имеющихся у конкретного ребенка. Однако, в ситуации, когда в массовой школе обучаются дети с различными нарушениями развития, в частности, дети со смешанными специфическими расстройствами психологического развития, учителю трудно их обучать. Эти дети нуждаются в особом подходе и психологической коррекции развития. Имеющиеся отклонения психического развития влияют не только на снижение познавательных возможностей, но и на формирование их личностных особенностей (М.С. Певзнер, Т.А. Власова,

В.И. Лубовский, А.О. Дробинская, К.С. Лебединская, У.В. Ульяновская, И.Ф. Марковская, Н.Ю. Борякова, С.Г. Шевченко, Р.Д. Тригер). Например, к числу детей с задержкой психического развития (ЗПР) относятся такие, у которых при потенциально сохранных возможностях интеллектуального развития отмечаются: низкий уровень познавательной активности, незрелость мотивации к учебной деятельности, сниженная способность к приему и переработке перцептивной информации, ограниченные фрагментарные знания и представления об окружающем мире, недостаточная сформированность умственных операций, отставание в речевом развитии при сохранности анализаторов.

Важно указать факт того, что речь служит орудием человеческого мышления, средством общения, выражения мыслей, чувств, эмоций, а также средством регуляции деятельности человека. Существенное отставание в развитии речи отрицательно сказывается, как на овладении многими школьными навыками, так и на осознании своих и чужих эмоциональных состояний. Это может быть также связано с поздним приобщением ребенка к художественной литературе, которое обедняет мир эмоциональных переживаний детей с различными нарушениями речи, приводит к трудностям в общении, более длительному обучению их чтению. Отметим, что в существующей методике обучения грамоте младших школьников с нарушениями речи также принят принцип слогового либо позиционно-

го чтения, то есть с самого начала данные школьники ориентируются на слог как единицу чтения. В работах Н.П. Локаловой выявлены специфические трудности, которые испытывают дети с временными задержками психического развития при усвоении программного материала по основным предметам: русскому языку, математике, чтению. Однако методы обучения, которые использует учитель по отношению к рассматриваемой категории младших школьников, не всегда достигают желаемого результата. В связи с этим каждое новое исследование, раскрывающее особенности детей с ЗПР в сравнении с другими категориями младших школьников, предпринимает попытку обоснования наиболее эффективных приемов психолого-педагогической коррекционной работы с ними. Например, из работ многих авторов (Е.А. Медведевой, Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой, Л.В. Кузнецовой, О.А. Карабановой, Р.В. Овчаровой, Л.Н. Комиссаровой, В.Г. Колягиной, О.Н. Овчар) известно, что использование средств артпедагогики и арттерапии существенно повышает эффективность коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими нарушения развития. Эти средства могут явиться тем объединяющим моментом в деятельности специалистов различной профессиональной направленности, которые позволят разработать содержание занятий в группах детей с временными задержками психического развития.

Артпедагогика по отношению к специальному образованию – это синтез двух областей научного знания (искусства и педагогики), обеспечивающих разработку теории и практики педагогического коррекционно-направленного процесса художественного развития детей с недостатками развития и вопросы формирования основ художественной культуры через искусство и художественно-творческую деятельность (музыкальную, изобразительную, художественно-речевую, театрализованно-игровую). Арттерапия – синтез нескольких областей научного знания (искусства, медицины и психологии), а в лечебной и психокоррекционной практике рассматривается как совокупность методик, построенных на применении разных видов искусства в своеобразной символической форме, позволяющих с помощью стимулирования художественно-творческих проявлений ребенка с проблемами осуществить коррекцию нарушений психосоматических, психоэмоциональных процессов и отклонений в личностном развитии. При организации арттерапевтических занятий нужно иметь в виду, что каждый изобразительный материал задает определенный диапазон возможных действий с ним, стимулирует детей с ЗПР к активной речевой деятельности [1].

Для того чтобы процесс речевого развития младшего школьника протекал своевременно и правильно, необходимы определенные условия. В частности, ребенок должен быть психически и соматически здоровым; иметь нормальные умственные способности; хорошо развитые слух и зрение; обладать достаточной психической активностью и потребностью в речевом общении; иметь полноценное речевое окружение.

Кратко остановимся на особенностях развития речи детей с временными задержками психического развития. Так, для детей данной категории характерны бедность и неточность словаря, ограниченный словарный запас, недостаточная дифференцированность слов по семантике, повторы одних и тех же слов, неадекватное их использование. Бедность словаря проявляется в том, что ребенок, поступающий в школу, не знает названий ягод, цветов, птиц, рыб, животных и их детенышей, профессий людей, не может назвать части знакомого ему предмета. Невелика группа оценочных прилагательных, употребляемых детьми данной категории. Все положительные качества (*добрый, храбрый*) обозначаются словом «хороший», все отрицательные (*жадный, трусливый*) – понятием «плохой». Для детей с задержкой психического развития, имеющих нарушения речи, характерна незаконченность процесса формирования фонематического восприятия, которая связана не только с произношением отдельных звуков, групп звуков, но и недостаточной дифференциацией их на слух (Г.А. Каше). Несформированность фонематических представлений приводит к тому, что готовность детей к звуковому анализу в период обучения грамоте оказывается низкой. Так, процесс фонематического анализа и синтеза у детей с ЗПР крайне неразвит, что сочетается с трудностями в понимании и употреблении ряда лексем, а также логико-грамматических конструкций. По данным Г.Н. Рахмаковой, эти дети лишь во втором классе употребляют сложные предложения в речи только в единичных случаях. В связи с рассмотренными особенностями укажем, что обучение грамоте первоклассников с задержкой психического развития осуществляется на протяжении всего первого года обучения и имеет свои особенности (Р.Д. Триггер). Кроме того, дети с задержкой психического развития не осознают взаимоотношений между родовыми и видовыми понятиями. Вместе с тем, в пассивном словаре младших школьников встречаются обобщающие понятия. Например, в активном словаре широко представлены неологизмы: «*подметальщики*», «*кирпичник*», «*шахтерка*». Называя действие, указанное в предложении, учащиеся рассматриваемой категории вычленивают не отдельное слово, а целое словосочетание. При составлении устных сочинений наблюдается быстрое соскальзывание с заданной темы на другую, более знакомую и легкую; привнесение в рассказ побочных ассоциаций и инертных стереотипов; частое повторение одних и тех же слов и фраз; постоянное возвращение к высказанной мысли. У большинства детей данной категории имеются недостатки как импрессивной, так и экспрессивной речи, значимые нарушения устной и письменной речи, оказывающие влияние на дальнейшее обучение. В дошкольном возрасте дети с задержкой психического развития не умеют самостоятельно пересказать прослушанный текст, составить рассказ по сюжетной картинке, дать описание предмета.

Одним из первых в этом направлении было исследование по сравнительному изучению особенностей познавательной и речевой деятельности младших школь-

ников с общим недоразвитием речи (ОНР) и задержкой психического развития, проведенное Л.И. Переслени и Т.А. Фотековой. Наряду с различиями отдельных параметров нарушения развития в результате изучения выявлено значительное сходство, как по количественным показателям, так и по качественным. Результаты исследования показали, что у школьников с ОНР и ЗПР выявлена недостаточная сформированность зрительной перцепции, наглядно-образного и словесно-логического мышления, ряда мыслительных операций и действий-классификации, исключения лишнего понятия, обобщения, умозаключения по аналогии, как на наглядном, так и на вербальном уровне.

Укажем, что при всей сложности речевых нарушений, обязательной частью работы с детьми является системное обследование устной речи, которое проводится логопедом в рамках деятельности образовательного учреждения. Наиболее распространенными недостатками в речевом развитии младших школьников с временными задержками психического развития являются аграмматизмы. Все они вызваны нарушением лексико-грамматического строя речи.

Отметим, чтобы определить наличие обобщающих понятий, можно использовать следующий прием: младшему школьнику предлагают набор картинок с изображениями, обозначающими предметы одного вида, либо перечисляют устно названия таких предметов и задают вопрос: «Как все эти предметы можно назвать одним словом?». Таким образом, перед ребенком раскладывают набор предметных картинок, среди которых находятся те, которые он должен назвать и показать. С целью выявления качественной характеристики словарного запаса детей также используются специальные приемы. В большинстве своем они хорошо известны учителю начальных классов из практической деятельности. К ним можно отнести: самостоятельное составление ребенком предложения с заданным словом или с помощью предметных картинок, которые хорошо знакомы детям, а также являются для них эмоционально привлекательными. Обязательно проверяется самостоятельное использование детьми в самостоятельной речи предлогов. Так, работая с учащимися на уроках, учитель может обратить внимание на то, как младшие школьники употребляют предлоги и словосочетания с ними, соответствуют ли выбранные им окончания используемым в речи предлогам. Правильная оценка обнаруженных пробелов речевого развития позволит выбрать рациональные пути их устранения, устанавливая причину неуспеваемости. При обследовании следует учитывать, что изучение письменных работ младших школьников, может указывать на отсутствие или наличие нарушений устной речи системного характера. Например, учащиеся 2–4-х классов предлагают задание: составить и записать небольшой рассказ по серии картинок с изображением сюжета, раскрывающегося в определенной последовательности. Здесь важно обратить внимание на следующее: сохраняется ли основная тема, заданная сюжетом, нет ли пропусков отдельных слов, правильно ли употребляются

окончания, предлоги, выражена ли основная мысль, заданная сюжетом иллюстрации.

Подчеркнем факт того, что обнаруженная совокупность ошибок, свидетельствует о недостатках при чтении детей с временными задержками психического развития. Выявленные затруднения и ошибки в чтении обязательно сравнивают и сопоставляют с имеющимися ошибками в устной и письменной речи детей. Такая дифференциация позволяет определить, чем обусловлены нарушения чтения младших школьников с ЗПР.

Причиной речевых нарушений у детей младшего школьного возраста может быть и снижение слуха, которое препятствует нормальному речевому развитию ребенка. Учитывая данную особенность, учитель особое внимание должен уделять формированию фонематических обобщений, а также работе, связанной с коррекцией письма и чтения. Помимо того, планирование индивидуальных коррекционно-развивающих занятий должно предусматривать деятельность, связанную с обогащением словаря младших школьников с ЗПР, грамматическим оформлением речи детей, устранением недостатков письма и чтения, основной причиной которых являются нарушения развития устной речи. Как правило, отсутствие самостоятельности учащихся с временными задержками психического развития при составлении устных рассказов, грубое нарушение логической последовательности в них, смысловые пропуски, незавершенность микротем или фрагментов, а также длительные паузы на границах фраз либо их частей, могут свидетельствовать о трудностях программирования содержания развернутого монологического высказывания таких младших школьников.

Важно учитывать, что практически все виды арт-терапии предусматривают использование наглядного материала. Отметим, что один и тот же наглядный материал может быть использован как учителем, так и психологом. В связи с этим важным фактом является выбор тем для проведения индивидуальных и групповых коррекционных занятий с использованием средств искусства. Например, это занятие с использованием изотерапии и игротерапии «Домик для листочков», «Рукавички»; куклотерапии и имаготерапии «Пальчиковая кукла-автопортрет и азбука настроения», «Беседа о вежливых словах». Содержание этих занятий предусматривает: наличие коррекционно-развивающих целей, рассказ педагога, использование наглядности в соответствии с целями и содержанием работы с детьми. Отметим, что подобный наглядный материал может быть использован учителем для стимулирования активной речи младших школьников с ЗПР на уроках по русскому языку и чтению. Знакомый учащимся наглядный материал можно использовать также с целью объяснения наиболее сложных разделов программы. Психолог же в ходе проведения индивидуальных и групповых коррекционных занятий сочетает его со сценками-этюдами, заданиями, направленными на развитие познавательной деятельности младших школьников.

Логопедом широко используется наглядный мате-

риал для развития связной речи младших школьников, имеющих задержку психического развития различной этиологии, осложненную общим недоразвитием речи.

Принимая во внимание данные теоретических исследований особенностей речи детей с временными задержками психического развития, а также собственно выявленные особенности речи в ходе диагностического обследования, нужно разрабатывать содержание индивидуальных коррекционных занятий, направленных, как на развитие познавательной деятельности младших школьников рассматриваемой категории, так и формирование их речи. Укажем, что согласно методике работы по формированию связной речи детей, предложенной В.П. Глуховым, коррекционно-логопедическая работа должна проводиться в несколько этапов. Она включает: подготовительную работу, направленную на подготовку детей к составлению разных видов развернутых высказываний по ситуационным картинкам; формирование связной монологической речи с непосредственным обучением младших школьников пересказу, рассказыванию и устному сочинению. Здесь обучение рассказыванию по картинкам занимает важное место в общей коррекционной работе по развитию связной речи при общем недоразвитии речи, осложняющим задержку психического развития. Подчеркнем, что в целях формирования связной речи детей могут проводиться следующие виды занятий:

- составление детьми рассказов по сюжетным картинкам с изображением нескольких групп действующих лиц в пределах общего, хорошо знакомого младшим школьникам сюжета;
- составление рассказа по отдельной сюжетной картине с придумыванием детьми предшествующих и последующих событий;
- рассказывание по сериям сюжетных картинок, подробно изображающих развитие сюжетного действия.

Занятия по разным видам картин включают ряд общих элементов: подготовку детей к восприятию содержания картины (предварительная беседа, отгадывание загадок); разбор ее содержания; обучение младших школьников составлению рассказа; анализ детских рассказов.

После разбора содержания картины, с целью активизации внимания, зрительного восприятия и памяти следует использовать такие игровые упражнения как «Кто больше увидит?» (дети должны назвать изображенные на картине предметы указанного цвета, либо сделанные из определенного материала), «Кто лучше запомнил?» (дети должны вспомнить, какие действия выполняют различные персонажи картины), прием обыгрывания детьми посредством пантомимы действий персонажей с последующим их оречевлением.

Интеграция личности, совершенствование коммуникативных способов взаимодействия с окружающим миром, а также обучение, диагностика и коррекция – это основные возможности сказкотерапии (Л.П. Стрекалова, Д.Ю. Соколова, Е.Ю. Петрова, Т.В. Вохмянина, Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева). Сказкотерапия является од-

ним из наиболее распространенных видов арттерапевтического воздействия, прежде всего, средой, сказочной обстановкой, в которой могут проявиться все черты личности младшего школьника.

С целью организации индивидуальной либо групповой работы может быть предложена любая сказка. Отметим, что сказочная ситуация, которая задается ребенком, должна отвечать определенным требованиям:

- ситуация не должна иметь правильного готового ответа (принцип «открытости»);
- ситуация, представленная в сказке, должна содержать актуальную для ребенка проблему;
- проблемная ситуация, рассматриваемая в сказке, должна быть сформулирована так, чтобы побудить ребенка самостоятельно строить и проследивать причинно-следственные связи.

Отметим, что практически любая сказка предусматривает использование кукол и другой наглядности, отражающей ее основное содержание. Однако, укажем, что с помощью кукол можно проводить, как диагностику, так и коррекцию многих речевых проблем младшего школьника. Например, коррекция голоса возможна при манипуляции игрушками или куклами. По мнению Л.Г. Гребенщиковой, использование кукол сопровождается адаптированным к внутренней характеристике персонажа голосом. Важно, что речь для выбранной куклы должна быть достаточной силы, направленной всем учащимся класса. Это способствует формированию навыков выразительного чтения детей младшего школьного возраста [3].

Подчеркнем, что выбор целей коррекции направлен как на преодоление имеющегося нарушения, так и общее развитие младших школьников. Например, игра-занятие «Домик для листочков» ставит целью развитие коммуникативных качеств личности: внимательное, доброжелательное, чуткое отношение к чужим проблемам, стремление заботиться о других. Игра-занятие «Рукавички» имеет целью развитие коммуникативной функции речи: умение наладить взаимоотношения с партнером по игре, договориться об условиях совместного выполнения задания; развивать графо-моторные навыки.

Занятия с младшими школьниками с использованием сказкотерапии применяются в деятельности учителя начальных классов. Например, составление продолжения (окончания) незавершенного рассказа всегда проводится с использованием наглядного материала. В этом случае детям предлагается картина, изображающая кульминационный момент неоконченного рассказа, после чего дети должны предложить вариант его окончания. Все высказывания детей анализируются и при необходимости корректируются логопедом.

Таким образом, исходя из выше изложенного, сделаем выводы:

- речевое развитие младших школьников с ЗПР имеет свои особенности и может корректироваться учителем, психологом, логопедом;
- результаты исследования показывают, что при

использовании наглядных опор, уровень высказываний младших школьников с задержкой психического развития будет лучше, т.е. речь таких детей в основном грамматически правильно оформлена, имеют место смысловые отношения при самостоятельном высказывании;

– практически все приемы арттерапии сопровождаются различным наглядным материалом, который может быть использован специалистами разного профиля: психологом, логопедом, учителем;

– многие виды арттерапии следует применять уже при подготовке детей данной категории к школе, формируя у них графо-моторные навыки;

мируя у них графо-моторные навыки;

– используемые приемы арттерапии способствуют формированию связной речи младших школьников с временными задержками психического развития на уроках по литературному чтению, которое может использоваться не только как учебный предмет, но и выступать средством коррекции связной речи детей;

– изучение и анализ исследований, раскрывающих виды арттерапии и методику работы с ними, показывают их эффективность при регулярном использовании на индивидуальных и групповых занятиях с младшими школьниками, имеющими различные нарушения речи.

Библиографический список

1. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании / Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссарова, Т.А. Добровольская. М.: Академия, 2001. 248с.
2. *Вальдерс Одриосола М.С.* Арттерапия в работе с подростками. Психотерапевтические виды художественной деятельности. М.: Владос, 2005
3. *Гребенищикова Л.Г.* Основы куклотерапии. Галерея кукол. СПб.: Речь, 2007. 80 с.
4. *Костенкова Ю.А.* Культурологический подход в изучении детей с задержкой психического развития. Монография. М.: МПГУ, 2011. 140с.

References

1. Art pedagogy and art therapy in special education / E.A. Medvedeva, I. Yu. Levchenko, L.N. Comissarova, T.A. Dobrovol'skaya. Moscow, Academiya, 2001. 248 p.
 2. *Valders Odriosola M.S.* Art therapy in work with adolescents. Psychotherapeutic forms of artistic activities. Moscow, Vlados, 2005.
 3. *Grebenschikova L.G.* Basics of doll therapy. Gallery of dolls / L.G. Grebenschikova. Saint Petersburg, Rech', 2007. 80 p.
 4. *Kostenkova Yu. A.* Culturological approach to the study of children with developmental delay. Monograph. Moscow, MPGU, 2011. 140 p.
-
-

ШУГАЛЕЙ Д.В.

аспирант, Орловский государственный университет
имени И.С. Тургенева
E-mail: denmsi@mail.ru

SHUGALYA D.V.

Graduate student, Orel State University
E-mail: denmsi@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЦЕССА СОПРОВОЖДЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОГО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КУРСАНТОВ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

PEDAGOGICAL BASES OF PROCESS OF MAINTENANCE OF PHYSICAL IMPROVEMENT OF CADETS IN A MILITARY HIGHER EDUCATION INSTITUTION

В статье обосновываются педагогические основы процесса физического совершенствования курсантов в военном вузе; дан содержательный анализ физической культуры, свидетельствующий о ее потенциальных возможностях в формировании всесторонне развитой личности; представлены основные положения концепции педагогического сопровождения физического совершенствования курсантов.

Ключевые слова: физическое самосовершенствование, структурно-содержательный анализ, компоненты физической культуры, физкультурно-спортивная деятельность, рефлексивная военная педагогика, образовательная среда военного вуза, педагогическое сопровождение подготовки курсантов, профессионально-служебная деятельность будущего офицера.

In the article pedagogical bases of process of physical improvement of cadets are proved in military higher education institution; the substantial analysis of physical culture confirming its potential opportunities in formation of comprehensively developed personality is given; basic provisions of the concept of pedagogical maintenance of physical improvement of cadets are presented.

Keywords: physical self-improvement, structural and substantial analysis, components of physical culture, sports activity, reflexive military pedagogics, educational circle of the military of higher education institution, pedagogical maintenance of training of cadets, professional and office activity of future officer.

Выявление роли физической культуры в гармоничном развитии личности в нашей стране всегда было предметом обширного исследования ученых и связывалось, прежде всего, с осмыслением сущности физического воспитания и физической культуры, спорта. Содержательный анализ физической культуры (ее функционального, ценностного, деятельностного аспектов) свидетельствует о том, что она имеет большие потенциальные возможности в формировании всесторонне развитой личности. Однако в реальной физкультурной практике (с позиций структурно-содержательного анализа) эти возможности в силу разрыва соматопсихического и социокультурного единства человека (его целостности), используются не в полной мере. И прежде всего, слабо представлены такие элементы проявления индивидуальной всесторонности, как самореализация, проективное саморазвитие, творчество личности, связанные с удовлетворением и формированием духовных потребностей, являющихся первичным импульсом всякой деятельности. Это ограничивает возможности физкультурной деятельности развитием в основном только двигательной сферы обучающихся. В физической культуре значительно снижается (или совсем не реализуется) ее культурный потенциал, связанный с развитием интеллектуальных, мыслительных, творческих, ком-

муникативных потенциалов человека, с формированием у него личностной физической культуры. Нарушается и соизмеримость в таких индивидуальных формах общественной всесторонности, как гармоничность, целостность, универсальность. [1].

Физическая культура способствует выполнению функций других видов культуры (материально-производственной, социально-политической, духовной, художественной и др.); выполняет в культуре только ей присущую функцию физического совершенства, понимаемого как единство духовного и физического. В то же время каждый из компонентов физической культуры (физическое воспитание, спорт, физическая рекреация и двигательная реабилитация) способствует выполнению ее функций: физической культуры в целом (функции физического совершенства), других видов физической культуры (образовательная, спортивная (созидательная), рекреативная и реабилитационная функции и др.), имеет свою специфическую функцию. Физическое воспитание выполняет функцию «освоения», спорт – функцию «совершенствования», физическая рекреация – функцию «поддержания», а двигательная реабилитация – функцию «восстановления» физических и духовных способностей человека. Каждая из них может быть рассмотрена на уровне частных функций. Например,

функция «освоения» (образовательная) – это функции: физического образования, физического развития, физического состояния, оздоровительная, воспитательная и т.п.; функция «совершенствования» (спортивная) – это функции: расширения двигательных и духовных возможностей человека, созидательная, соревновательная, зрелищная и т.п.; функция «поддержания» (рекреативная) – компенсаторно-приспособительная, рекреативно-развлекательная, регулирующие-стимулирующая, оздоровительно-профилактическая и т.п.; функция «восстановления» (реабилитационная) – оздоровительная, реабилитационно-восстановительная и др. При этом уровень их раскрытия и систематизации различен [3].

Такой подход дает возможность раскрыть все многообразие функций физической культуры, направленных, прежде всего, на человека (а через него и на общество) и связанных с удовлетворением широкого спектра его потребностей (как материальных, так и духовных), показать, что они являются интегрированным результатом функционирования образующих ее компонентов и осуществляются в рамках присущей ей структуры. Специфические функции физической культуры не являются изолированными друг от друга, а взаимодействующими (когда на первый план выходит та или иная функция, но затрагиваются и функции других компонентов) для выполнения ее основополагающей, специфической функции – физического совершенства. Это обусловлено взаимопроникающей структурой компонентов физической культуры (процессы координации, согласование функций по горизонтали). В то же время наблюдается тенденция, когда функции компонентов физической культуры более низкого уровня (физическая рекреация, двигательной реабилитации, физического воспитания) охватываются компонентами более высокого уровня (спортом). Субординация функций показывает, что система физической культуры, интегрируя функции своих компонентов, сама активно участвует в выполнении общекультурных функций в системе культуры [3].

На современном этапе развития военные вузы ставят целью направлять образовательный процесс будущего офицера на формирование его как творчески активной, психологически устойчивой личности, способной постоянно повышать уровень своей квалификации, принимать эффективные решения и брать ответственность на себя в сложных ситуациях службы в армии. Такой уровень личностной и профессиональной зрелости обучающихся может сформироваться. Этот обоюдный процесс предопределяет с одной стороны особую роль педагогического сопровождения, обеспечивая эффективную физическую подготовку, а с другой стороны – является результатом целенаправленного самосовершенствования курсантов как будущих офицеров.

Поиск эффективных вариантов физического совершенствования, любая деятельность, направленная на оздоровительный аспект, всегда имеет поводы для изучения, а спортсмены-профессионалы задают эталоны

такой деятельности. Физическая подготовка курсанта направлена на наиболее оптимальные пути реализации своих потребностей и себя как целостности в окружающем мире, требует поиска и методологической основы проектирования физического совершенствования как позиции, как инструмента его самореализации в сфере будущей профессиональной деятельности. Рассматривая физическое совершенствование как деятельность, курсант обретает инструмент объяснения и проектирования всех новообразований в этом феномене. Задача приобщения к процессу физического совершенствования курсантов военных вузов требует от системы образования построения целостных и фундаментальных разработок в области целевых, содержательных и процессуальных аспектов физической подготовки, ориентированных на систематическую и непрерывную подготовку применительно к реалиям современных политических процессов, и практики, отвечающей национальным интересам страны в эпоху глобализации. Вместе с тем, утвердившиеся в последнее время образовательные модели физической подготовки большей частью носят обязательный характер и не учитывают индивидуальных соматических, гемодинамических и темпераментных особенностей личности курсантов, а занятия организуются по руководящему документу: «Наставление по физической подготовке...», в соответствии с которым в пунктах 26 и 27 указано, что физическая подготовка проводится в составе подразделений (учебных групп) или самостоятельно по решению соответствующих командиров.

Физическое совершенствование будущего офицера проявляется в наличии у него определенного знания о функциональных возможностях организма, он понимает роль своего взаимодействия с внешней средой, учебной, служебной деятельностью, умеет ориентироваться в профессиональных процессах, направляет свою деятельность по организации и улучшению существующей системы физической подготовки, самостоятельно ставит и решает профессиональные задачи в соответствии со своими психофизическими возможностями в текущий момент времени, но без ущерба для результатов профессиональной деятельности, т.е. обладает общекультурными и общепрофессиональными компетенциями, что соответствует федеральным государственным образовательным стандартам высшего образования.

Сущность физического совершенствования можно понимать как интегративную систему общекультурных и профессиональных компетентностей в области физической подготовки специалиста данной сферы, позволяющей ему эффективно решать профессиональные задачи в соответствии с психофизическими состояниями на уровне современных достижений науки и накопленного опыта, испытывать удовлетворенность и чувство самореализации в избранной профессиональной сфере [2].

Физическое совершенствование формируется в соответствии с несколькими уровнями:

– первый уровень характеризует теоретические представления о сложившейся системе знания и современных достижениях науки и опыта физического совершенствования в социуме, наилучших образцах теории и практики, их ценностном осмыслении, принципов и результатов реализации в профессиональной деятельности.

– второй уровень предполагает возникновение у будущего офицера потребности в совершенствовании своих способностей и накоплении опыта реализации от замысла к решению задач, проведения экспертизы их гуманитарной ценности.

– третий уровень является субъективным выражением объективно сложившейся физической культуры в образовательном пространстве вуза.

В соответствии с представленными регулятивами концепция педагогического сопровождения процесса физического совершенствования курсанта военного вуза включает: критериально заданную цель физкультурного образования в виде системы компетенций, определяющих в совокупности модель физического совершенствования; содержание образования, проектирование и конструирование физкультурно-спортивной деятельности в образовательном пространстве вуза, представленных системой задач и способов их решения; критериальную базу оценки процесса и результатов физического совершенствования курсантов.

В качестве критериев физического совершенствования в образовательном пространстве военного вуза выделяются следующие показатели: принятие государственного и личного смысла физкультурно-спортивной деятельности; уровень работоспособности в профессиональной деятельности как процесса ее реализации; владение ориентировочной основой различных видов и направлений физкультурно-спортивной деятельности в соответствии с индивидуальными особенностями организма и личности; умение воспринимать и анализировать внутренние процессы в сложившихся ситуациях; самостоятельно формулировать проблему в виде физкультурно-спортивной задачи; критически относить событийные проблемы к определенному классу физкультурно-спортивных задач; владение опытом разработки стратегий решения различных физкультурно-спортивных задач, в том числе задач на принятие модели в условиях ограниченных ресурсов; опыт самоанализа своей профессиональной эффективности на основе выработанных в личном опыте критериев. Таким образом, в структуре содержания образования в сфере физической культуры выделяется особый метапредметный компонент – опыт реализации компетентностей, входящих в структуру физического совершенствования; актуализируется в образовательном процессе посредством ситуационного моделирования проблем, отражающих реализацию целостной профессиональной деятельности – от постановки задачи до ее реализации.

Полагаем, что физическое самосовершенствование будущих офицеров в военном вузе будет про-

ходить успешно, если его отразить в виде целевого, содержательного, процессуального и результативно-аналитического компонентов.

Целевой компонент педагогического сопровождения процесса физического совершенствования в образовательном пространстве военного вуза реализуется через: определение конечной цели процесса и целей отдельных этапов, основных направлений работы, выявления психолого-педагогических и организационных условий, средств, форм и методов работы, способствующих формированию уровня физической подготовленности, адекватного его основным критериям и разработки соответствующего научно-методического инструментария и рекомендаций по применению данной модели в военных вузах.

Содержательный компонент представляет собой задачно-ситуационный способ моделирования основных проявлений физического совершенствования. Процесс решения задач построен на реализации проектов различных сторон физической подготовки – от постановки задачи – до реализации ее на практике. Проектирование педагогического сопровождения физического совершенствования проявляется в постановке задач и способах их типичного решения в соответствии со сложившейся ситуацией. Курсант видит свою роль в этом процессе как их отражение в соответствии со своими психофизическими возможностями, поиском соответствующих решений и их реализации на практике, которое дает ему полное представление о целостной роли физической подготовки в будущей профессиональной деятельности (от целеполагания до самоанализа процессов и результатов деятельности). Педагогическое сопровождение и работа курсанта над собой позволяет овладеть способами наполнения профессиональной деятельности расширением базовых (витальных) возможностей вхождения в профессию. Проектирование и конструирование курсантами физической подготовки в рамках будущей профессиональной деятельности направлено на решение таких задач физического совершенствования в образовательном пространстве военного вуза как:

– освоение проектной деятельности как эффективного комплексного способа решения ряда задач физической подготовки, направленных на повышение эффективности профессиональной деятельности;

– освоение способов организации различных видов физической подготовки (составление стратегического плана физической подготовки в целом);

– самостоятельное приобретение знаний о своем организме, особенностях его реагирования на предлагаемую физическую нагрузку, умений и навыков их использования в практике физической подготовки;

– выявление и освоение основных функций и возможностей конструирования физической подготовки в соответствии с текущим состоянием организма и требованиями профессиональной деятельности;

– освоение методов сравнительного анализа и критического мышления;

- освоение методов повышения эффективности индивидуальной и командной деятельности по разработке и реализации проектов физической подготовки;
- освоение самостоятельного распознавания проблемных ситуаций, возникающих в процессе физической подготовки (утомления, переутомления, перетренировка и пр.), отнесения их к определенному классу задач физической подготовки;
- овладение навыками сравнительного и критического анализа проблемных ситуаций и поиска выхода из них;
- развитие умения оперативно определить «точку опоры» в той или иной проблемной ситуации, осознанно осуществить постановку оптимальной задачи физической подготовки в соответствии с особенностями реагирования организма на предлагаемую нагрузку;
- освоение основных технологий целеполагания, стратегического планирования физической подготовки в соответствии с профессиональными задачами.

Процессуальный компонент определяет соответствующие формы и методы организации физической подготовки со стороны вуза, направленные на физическое совершенствование курсантов, практическое ознакомление с целостной моделью профессионально-служебной деятельности будущего офицера и приобретение курсантами соответствующих знаний, умений, навыков, ценностно-мотивационных ориентаций, формирование профессионально-значимых качеств и свойств личности на основе включения методик информационной и симуляционной техники; деловых игр (обучающих, практических, проектных, исследовательских); метода конкретных ситуаций; кейс-стади; метода экспертных оценок; решения профессиональных задач (ситуационных, практических, учебно-профессиональных, типовых), аналитических задач, комплексных задач в соответствии с текущим уровнем физической подготовленности и умением курсанта эффективно распорядиться ими в соответствующих ситуациях.

Опора на внедрение указанных методов позволяет решать следующие задачи:

- представить как проблемные самые различные профессиональные ситуации, в соответствии с которыми ставятся задачи физической подготовки: управленческие и конфликтные, реализуемые в многообразии факторов профессиональной деятельности;
- находить самостоятельно эффективные решения проблемных ситуаций профессиональной деятельности в соответствии с текущими психофизическими состояниями, выделять, имитировать и делать понятными связи, функции, задачи физической подготовки, которые в реальной служебной деятельности находятся в сложном и многослойном переплетении;
- находить и вырабатывать оптимальные для типичных ситуаций алгоритмы действия;
- повторять отдельные упражнения и системы физических упражнений для формирования практических навыков;

- повышать уровень физической подготовленности на основе принципа обратной связи;

- повышать интерес, стремление к освоению системы общекультурных и профессиональных компетенций с позиций физкультурно-спортивной деятельности и ее эффективности в профессиональной деятельности.

Процессуальный блок осуществляется в рамках дисциплин «Физическая подготовка», «ОБЖ», «Тактико-специальная подготовка» и др. Формами организации деятельности в исследовании являются: семинарские, практические занятия, самостоятельная физическая подготовка, научно-исследовательская работа курсантов, конкурсы научных работ, участие в работе спортивных клубов, в физкультурно-спортивных праздниках, спортивных соревнованиях и т. д.

Результативно-аналитический компонент проявляется в освоении опыта поведения, накопленного в физкультурной и спортивной деятельности, соответствия их критериальному аппарату и адекватного эффективной профессиональной деятельности. Результаты характеризуются показателями физической подготовленности, умением решать ситуационные задачи профессиональной деятельности в соответствии с текущими психофизическими состояниями и в научно-исследовательской работе курсантов (выступление на конференциях, соревнованиях и конкурсах).

В качестве педагогического сопровождения физического совершенствования курсантов выступают психолого-педагогические и организационные условия, способствующие пересмотру и реализации образовательных программ в интересах их большей увязки с процессом физического совершенствования для целей профессиональной деятельности, в том числе:

- участие преподавателей по физической подготовке, ОБЖ, медицинского персонала в обогащении знаний, умений, навыков и их эффективном использовании в практике профессиональной деятельности будущих офицеров;
- обеспечение условий для физического совершенствования в условиях военного вуза;
- создание пространства вуза, направленного на физическое самосовершенствование курсантов.

Процесс, направленный на совершенствование курсантов осуществляется в рамках нескольких содержательно-временных этапов:

1. Этап включает диагностику и выявление индивидуальных особенностей организма и личности и их соответствие конкретным направлениям специальности с выявлением (с помощью специальных методик) профессиональных намерений, профессиональных интересов, профессиональных возможностей личности;

2. Этап – это настройка намерений, интересов, психофизических возможностей личности курсанта процессу профессионального становления.

Основной опорой педагогического сопровождения физического совершенствования курсантов выступает антропологический подход, который реализует концепцию природосообразности воспитания еще со вре-

мен Я. А. Коменского и в дальнейшем нашла развитие в учении К. Д. Ушинского: « у каждого человека свой собственный взгляд на человеческое совершенство»..., но «что одному кажется совершенством – другому безумием, тупостью или даже пороком?».... «Если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях» [4]. Основная идея этого обоснования заключается в том, что антропология рассматривает человека, не только с позиций биологического развития, но и в педагогическом плане, т.е. это учение о человеке развивающемся, воспитывающемся. Следует отметить, что антропологический подход широко и своеобразно воплощается в практике «рефлексивной военной педагогики», особенно в развитии навыков волевого саморегулирования, которое является одним из актуальных направлений повышения эффективности профессиональной деятельности курсантов военных вузов, как будущих офицеров. Профессиональная подготовка курсантов с профессиональных позиций педагогической антропологии рассматривается как естественный процесс воспитания, отвечающий природе человека, как развитие индивидуальных способностей, качеств личности, задатки которых присущи ему от рождения. Подготовка курсантов к решению учебно-боевых задач и их эффективного выполнения в период службы, необходимо их вовлекать в разнообразные виды физкультурно-спортивной деятельности.

Деятельностный подход характеризует активность

личности курсанта как одно из условий его развития, познания и творческой самореализации и понимается нами как активность курсанта в контексте повседневной учебной и служебной деятельности в направленности интересов, жизненных планов, ценностных ориентаций, понимания смысла физкультурно-спортивной деятельности в интересах успешного выполнения служебно-боевых задач в будущей профессиональной деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Ю.К. Бабанский, В.А. Сластенин).

Учебная деятельность курсантов имеет наличие целей и результатов, планомерность подготовки с целью овладения необходимыми для этого навыками, сочетание учебы и службы, необходимость соблюдения уставного военного порядка, самостоятельную работу, научную деятельность, практику, тактико-специальные учения и стажировку.

К особенностям образовательной среды военного вуза следует отнести ограничение свободы, активности и самостоятельности отдельной личности в нем, согласно правовым рамкам воинских уставов, несколько ограниченный выбор способа организации учебной и служебной деятельности. В связи с этим физическое совершенствование курсантов военных вузов направлено на развитие комплекса профессионально важных знаний, умений, навыков и поведения, повышение эффективности будущей профессиональной деятельности на основе осознанного понимания важности профессионального отношения к выполнению своих обязанностей.

Библиографический список

1. *Артюхина А.И.* Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен (на материале проектирования образовательной среды медицинского вуза): автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А.И. Артюхина. Волгоград, 2006. 49 с.
2. *Митяева А.М.* Формирование профессиональной компетентности студентов в вузе. // Компетентностно-модульный подход в системе среднего и высшего профессионального образования. Материалы международной научно-практической конференции. Брянск: «Курсив», 2010. С.124-130.
3. *Шевцова С. В.* Педагогическая система формирования профессиональной ответственности курсантов военных вузов за выполнение учебно-боевых задач : дис. ... д-ра пед. наук. М., 2016. С. 415.
4. *Ушинский К. Д.* Человек как предмет воспитания : Опыт педагогической антропологии. // Собр. соч. : в 11 т. М. ; Л., 1951. Т. 8. 776с.

References

1. *Artyukhina A.I.* The educational environment of a higher educational institution as a pedagogical phenomenon (on material of design of the educational environment of medical school): abstract yew.... Dr.s пед. sciences. Volgograd, 2006. 49 pages.
2. *Mityaeva A.M.* Formation of professional competence of students of higher education institution. // Competence-based and modular approach in the system of an average and higher education. Materials of the international scientific and practical conference. Bryansk: «Italics», 2010. Page 124-130.
3. *Shevtsova S.V.* Pedagogical system of formation of professional responsibility of cadets of military higher education institutions for performance of educational and fighting tasks: yew.... Dr.s пед. sciences. Moscow, 2016. Page 415.
4. *Ushinsky K.D.* Chelovek as education subject: Experience of pedagogical anthropology / K.D. Ushinsky//SOBR. соч.: in 11 t. Moscow; Leningrad, 1951. T. 8. 776 p.

УДК 371.13

UDC 371.13

ЯКУШЕВ М.В.

кандидат педагогических наук, директор Института иностранных языков, доцент, кафедра немецкого языка, Орловский государственный университет имени И.С.Тургенева
E-mail: yakushev.m@yandex.ru

YAKUSHEV M.V.

Candidate of Pedagogics, associate professor, Director of the Institute of Foreign Languages, Department of German Language, Orel State University
E-mail: yakushev.m@yandex.ru

КОМПЕТЕНЦИИ И УМЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

COMPETENCIES AND SKILLS IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF TEACHERS OF A FOREIGN LANGUAGE

В статье представлен обзор психолого-педагогической и методической литературы по проблеме профессиональной подготовки педагога. Рассматривается взаимосвязь понятий «умение» и «компетенция», анализируются имеющиеся подходы к их классификации и структуре профессионально-методической подготовки учителя иностранного языка. Профессиональное умение представлено как основа и психологический компонент ее содержания.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, компетентность, компетенция, умение, профессионально-методическая подготовка.

The article presents a review of psychological-pedagogical and methodical literature on the problem of professional training of the teacher. It considers the interrelation of the concepts "skill" and "competence", and analyzes existing approaches to the classification and structure of professional-methodical training of teachers of a foreign language. Professional ability is presented as the basis and the psychological component of its content.

Keywords: professional activity, competence, competency, skill, professional-methodical training.

Вопросам профессиональной подготовки учителя посвящены исследования как отечественных, так и зарубежных ученых. Ранее нами были подробно рассмотрены взаимоотношения широко распространенных и неоднозначно трактуемых в научно-педагогической литературе понятий: компетенции, компетентность, умения, способности [16].

Важно отметить, что в западной традиции компетенции определяются как сочетание знаний, навыков и умений в определенном контексте. В отечественной традиции утвердилось представление о том, что компетентность и компетенция – феноменологические разные сущности: компетентность – «интегративное воплощение» компетенций, «результат образовательного процесса» [4, с. 3]. Подобная трактовка дает основание говорить о том, что компетенции носят инструментальный, операциональный характер. Компетенции обеспечивают выполнение конкретных прагматических (порой весьма элементарных) действий, тогда как компетентность проявляется в основывающейся на знаниях, интеллектуально- и личностно-обусловленной социально-профессиональной жизнедеятельности человека. Таким образом, компетенции переходят в компетентность во время их успешной актуализации в определенной сфере социально значимой деятельности человека.

Объектно-субъектная трансформация компетенций в компетентности характеризуется сочетанием задан-

ных извне условий протекания деятельности и личным опытом, освоенным субъектом содержанием и способами решения поставленных задач. Для нас это означает, что компетенции универсальны, могут быть детально описаны и каталогизированы, тогда как компетентность носит персонифицированный характер, а уровень ее сформированности определяется временем и местом выполнения деятельности, конкретными запросами профессионального сообщества.

Переходя к рассмотрению профессиональной компетентности педагога, следует указать на такие ее свойства как интегральность и динамичность, повышение ее уровня на протяжении всей профессиональной жизнедеятельности. Являясь приобретаемым качеством, компетентность носит ярко выраженный профессиональный характер, более того, компетентный человек обладает соответствующими знаниями и способностями в определенной сфере, о которой он может обоснованно судить и в которой он может эффективно действовать [6]. Эта эффективность обеспечивается, по мнению ряда исследователей, методической, психолого-педагогической, социально-психологической, лингвосоциокультурной, педагогической компетентностью и профессиональной рефлексией [10].

В структуре профессиональной компетентности учителя А.К. Маркова выделяет четыре блока:

«а) профессиональные (объективно необходимые) психологические и педагогические знания;

б) профессиональные (объективно необходимые) педагогические умения;

в) профессиональные психологические позиции, установки учителя, требуемые от него профессией;

г) личностные особенности, обеспечивающие овладение учителем профессиональными знаниями и умениями» [9, с. 7].

Приведенные классификации только демонстрируют сложность исследуемой проблемы и разнородность подходов к ее решению. Очевидно, что переход на компетентностную модель подготовки специалиста вытесняет устоявшийся, прозрачный и зарекомендовавший себя термин «умение», с помощью которого и описана в отечественной методике структура профессиональной подготовки учителя.

Для детального рассмотрения вопроса подготовки учителя следует придерживаться, на наш взгляд, понятия «профессиональное умение», поскольку именно через умения большинство исследователей описывает состав компетенций, оно наиболее полно отражает суть затронутой проблемы и определяется как «освоенные специалистом способы осуществлять реальные действия в условиях реально существующей ситуации в профессиональной деятельности» [14, с. 128].

Действительно, подготовка квалифицированных конкурентоспособных специалистов, по мнению А. Ин, требует смещения акцента с формирования узкопрофессиональных умений на формирование компетенций и компетентности, развитие творческих способностей. Вместе с тем, и в данном исследовании автор не может избежать противоречий и высказывает мысль о том, что только профессиональным знанием этого не обеспечить, ведь «конечной целью обучения по педагогической специальности является не просто изучение самого предмета, но *формирование умения* учить и воспитывать» [5, с. 25]. Разрабатывая технологию проектирования траектории профессионального становления будущего учителя, исследователь призывает уделять более существенное внимание методической стороне подготовки учителя, «ибо она отражает готовность к работе с учениками в аудитории» [5, с. 7].

Большинство ученых рассматривает компетенцию как стратегию воздействия, комплекс умений, составляющих структуру профессиональных умений педагога, в которой «несформированность одного из компонентов делает невозможным продуктивное решение педагогической задачи» [8, с. 28]. В модели педагога-специалиста Н.В. Кузьмина выделяет пять функциональных блоков деятельности преподавателя, являющихся одновременно компонентами педагогической системы. Основываясь на данном представлении, В.А. Адольф классифицирует умения через функции учителя по группам: гностические, проектировочные, конструктивные, коммуникативные, организаторские умения [1].

А.А. Рыбакова анализирует профессиональную деятельность учителя-филолога на основе международного опыта квалификационных требований к

специалисту и говорит о необходимости учета в разработке квалификационных требований трех основных инвариантных компонентов: когнитивного (знаниевого), аксиологического (ценностно-мотивационные установки на овладение профессией и дальнейшее самосовершенствование) и прагматического (овладение профессиональными умениями). Профессиональная компетентность лингвиста-преподавателя имеет интегративный личностный характер и определяется автором как совокупность различных компетенций: общекультурной, общелингвистической, коммуникативной, психолого-педагогической, предметно-методической и информационно-технологической [13].

В докторской диссертации Н.В. Зеленко модель профессионально-методической подготовки учителя предстает в виде трехмерной структуры в единстве следующих составляющих: общеметодические компетенции, отражающие культуру методической деятельности, специальные методические компетенции, в основе которых знание предмета обучения и методики преподавания и уровни реализации данных компетенций [3].

Компетентностный подход, сформулированный Н.В. Языковой, характеризуется тем, что он предъясняет единую систему определения целей, отбора содержания, оценивания результатов, организационного и технологического обеспечения учебного процесса на основе выделения компетенций. Достижение профессиональной компетентности осуществляется через приобретение компетенций посредством смещения акцента с усвоения знаний на усвоение способов и приобретение опыта в решении задач [15].

Успешность профессиональной деятельности учителя иностранного языка исследователь связывает с его методической подготовкой, которая проявляется в готовности и способности учителя эффективно решать задачи в сфере обучения иностранному языку. Причем методическая подготовка включает в себя две составляющие – лингводидактическую и методическую компетенции. Лингводидактическая компетенция – есть готовность и способность учителя «реализовать цели обучения иностранным языкам на основе знания лингводидактических категорий, закономерностей усвоения ИЯ в учебных условиях, умения применять эти знания при анализе языка, исследования особенностей преподавания языка в контексте многоязычия и поликультурности, интерпретации природы ошибок и т.д.» [15, с. 13]. Лингводидактическая и методическая компетенции не соотносятся как часть и целое. Методическую компетенцию автор понимает в широком смысле – это «интегративное свойство личности учителя иностранного языка, определяющее его готовность и способность эффективно решать методические задачи в процессе реализации целей обучения ИЯ, связанных с формированием иноязычной коммуникативной компетенции, образованием, воспитанием и развитием учащихся» [15, с. 5].

Рассматривая компетенцию как заранее заданное требование, а компетентность как качество личности, владение соответствующей компетенцией, Н.В. Языкова разраба-

тывает модель методической компетенции учителя ИЯ и выделяет в ее составе субкомпетенции: гностическую, проектировочную, конструктивно-технологическую, информационно-технологическую, коммуникативно-организаторскую, коммуникативно-обучающую, коррекционно-гностическую, рефлексивно-гностическую, соотнося их с этапами решения и типами методических задач.

Для нас важно отметить, что логика решения любой методической задачи, согласно концепции Н.В. Языковой, предполагает первоначальное решение гностических задач, зависит от сформированности гностической компетенции, которая есть «способность и готовность анализировать компоненты учебной ситуации, деятельность учащихся и свою деятельность, средства обучения, единицы языка и культуры в процессе решения функциональных методических задач» [15, с. 6].

Таким образом, гностическая компетенция характеризуется наиболее творческим и критическим характером мышления, обеспечивает всесторонний анализ факторов и условий педагогической деятельности, выбор метода и приемов обучения, материала учебников, прогнозирование трудностей. Можно предположить, что гностические умения анализа исходны и оказывают непосредственное воздействие на реализацию, в первую очередь, проектировочной компетенции (выстраивание учебных действий учащихся), конструктивно-технологической (конструирование упражнений, адаптация учебного материала), коррекционно- и рефлексивно-гностической (коррекция урока и учебных действий, анализ, осмысление и оценка эффективности своей деятельности, выбранных средств, использованных приемов).

Развивая классификацию А.В. Хуторского, Р.П. Мильруд выделяет три группы профессиональных компетенций учителя: ключевые (характерные для деятельности любого учителя независимо от предмета), предметные (компетенции, свойственные учителю иностранного языка) и специальные (необходимые для решения особых профессиональных задач). Решающее значение для проводимого исследования является тот факт, что, по мнению ученого, умения грамотно внедрять учебно-методические пособия, объективно оценивать и своевременно переходить на новые учебно-методические комплекты, разрабатывать недостающие методические материалы относятся к важнейшим предметным компетенциям учителя иностранного языка. К специальным же компетенциям он относит, например – участие в авторских коллективах по созданию современных учебников [11].

Как отмечалось нами ранее, профессиональные умения и компетенции динамичны и способны менять свои свойства в ходе практической деятельности. В работах методического характера содержится описание уровней педагогической деятельности / сформированности профессиональных умений. В зависимости от сформированности способностей Н.В. Кузьмина выделяет 5 уровней педагогической деятельности: ре-

продуктивный, адаптивный, локально-моделирующий, предметный системно-моделирующий и системно-моделирующий деятельность и поведение [8, с. 20].

Изучая уровни развития профессиональных компетенций, О.В.Котлярова выделяет три: низкий (пассивный), средний (подражательный) и высокий (активно-поисковый, творческий) [7]. Условием и степенью оценки сформированности профессиональной компетенции является для нее сформированность системы профессиональных умений, относимых к инструментальной компетенции и представляющий поведенческий компонент деятельности.

В работе Н.В. Зеленко определены четыре уровня сформированности методических компетенций учителя: понятийно-сущностный, практико-деятельностный, мировоззренческий, концептуальный.

Существенно отметить, что траектория методического развития и саморазвития будущего учителя реализуется, согласно предлагаемой концепции, на поэтапной основе и предполагает решение системы иерархических задач по формированию методических компетенций:

1. Формирование системы методических знаний и отношений (понятийно-сущностный уровень);
2. Формирование системы методических умений (практико-деятельностный);
3. Формирование опыта продуктивной (творческой) методической деятельности (мировоззренческий уровень);
4. Формирование личностно-ценностного отношения к самосовершенствованию методической деятельности (концептуальный уровень) [3, с. 19-25].

Как можно видеть, при таком понимании формирование системы методических умений – один из этапов профессиональной подготовки, более того – обязательное условие формирования методической компетентности.

Методика и дидактика обучения иностранным языкам внесла большой вклад в развитие компетентностного подхода и формулировку целевых компетенций, как школьников, так и преподавателей.

Болонский процесс влечет за собой не только пересмотр школьного и вузовского куррикулума, но и требований к подготовке педагогических кадров. В век цифровых технологий и информационного общества учитель является уже не транслятором знаний и информации, а выполняет совершенно другие функции, требующие квалифицированного анализа программ и содержания обучения, умений гибкой организации усвоения материала.

Исследования в области методической подготовки учителя иностранного языка всегда занимали лидирующие позиции. Так, рассматривая содержание профессионально-методической подготовки, исследователи проблемы отмечают, что «анализ школьных учебников и учебных пособий можно расценивать с одной стороны как важное средство (инструмент) формирования методического мышления студентов в стенах института, а с другой стороны как цель, как одно

из важнейших и сложных умений, которое должно быть сформировано у студентов в результате обучения в педагогическом вузе» [12, с. 3].

Знание учебников и учебно-методических комплектов, используемых в образовательных учреждениях и рекомендованных органом управления образованием, умения обоснованного выбора учебников и учебно-методических комплектов, используемых педагогом, однозначно признаются составляющей профессионально-методической подготовки и оцениваются экспертами. Становится очевидным, что условием формирования профессиональных умений студента-филолога наряду с освоением теоретических курсов, анализом педагогического опыта, наблюдениями и проведением занятий во время педагогической практики способствует анализ программ и учебников [2]. Отметим, что сформированность данных умений становится предпосылкой успешной разработки собственных учебных и рабочих программ, составления учебно-методических пособий.

Таким образом, результатом профессионально-методической подготовки учителя иностранного языка является его компетентность, готовность к осуществлению профессиональной деятельности, совокупность предметных, методических и психолого-педагогических компетенций, представленных в виде знаний, умений и личностных качеств. Не случайно в программах учебных дисциплин компетенции, как результат обучения, описываются через триаду «знать», «уметь», «владеть».

Профессионально-методические умения учителя целесообразно рассматривать сквозь призму функций,

традиционно выделяемых в деятельности педагога: диагностическую; ориентационно-прогностическую; конструктивно-прекритическую; организаторскую; информационно-объяснительную; коммуникативно-стимулирующую; аналитико-оценочную; исследовательскую и видов профессиональной деятельности: учебно-воспитательная, научно-методическая, социально-педагогическая, культурно-просветительская, коррекционно-развивающая и управленческая.

Деятельность учителя предполагает, в первую очередь, изучение исходного состояния компонентов процесса обучения, а успешность решения методических задач зависит от степени сформированности профессионально-методических умений, в том числе – гностических, которые позволяют правильно соотнести внешние и внутренние условия обучения, выявить специфику учебного материала и спроектировать дальнейшую деятельность участников образовательного процесса.

В данной статье профессионально-методические умения рассматриваются как необходимое условие формирования профессиональной компетентности и эффективной организации образовательного процесса, составная часть профессионально-методической подготовки учителя. Расшифровка состава компетенций посредством каталогизации умений позволит сформировать целостное и системное представление о содержании и структуре профессионально-методической подготовки учителя.

Библиографический список

1. Адольф В.А. Теоретические основы формирования профессиональной компетентности учителя: Дис... д-ра. пед. наук. М., 1998. 356 с.
2. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.
3. Зеленко Н.В. Взаимосвязь проектирования и самопроектирования методических компетенций в системе общетехнической и методической подготовки учителя технологии: Автореферат дис. ... док. пед. наук. Астрахань, 2006. 38 с.
4. Зимняя И.А. Компетентия и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании // Иностранные языки в школе. 2012. № 6. С. 2-10.
5. Ин. А. Компетентностный подход к проектированию системы управления качеством профессиональной подготовки будущего учителя: Автореферат дис... док. пед. наук. Москва, 2006. 55 с.
6. Камалеева А.Р., Григорьева Э.Р. Компетентность как результат образовательного процесса // Образование и саморазвитие. 2009 г. № 4(14). С. 59-65.
7. Котлярова О.В. Формирование профессиональных компетенций у будущих специалистов туристической индустрии. Автореферат дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2008. 25 с.
8. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. Л.: Знание, 1985. 32 с.
9. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя // Советская педагогика. 1990. № 8. С. 2-14.
10. Махмуриян К.С., Корникова Г.А., Белоножкина Е.Г., Каплина О.В., Лавриков В.В., Майдонова С. В. Методические рекомендации о совершенствовании преподавания иностранных языков в общеобразовательных учреждениях города Москвы. М.: МИОО, 2010. 132 с.
11. Мильруд Р.П., Карамнов А.С. Компетентность учителя иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2012. № 1. С. 11-17.
12. Научно-методическая деятельность учителя иностранного языка и подготовка к ней студентов в педвузе (Методические разработки) Выпуск II. / отв.ред. Г.В.Рогова. М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1984. 84 с.
13. Рыбакова А. А. Сущность понятий «компетентность» и «компетентность»: от количественного измерения к качественному наполнению // Вестник Ставропольского государственного университета. 2009. № 61. С. 51-57.
14. Трофимова Е.И. Проектирование и применение информационных образовательных технологий профессиональной под-

готовки учителя физики: Дис. ... док. пед. наук. Елец, 2005. 373 с.

15. Языкова Н.В. Макеева С.Н. Сущность и структура методической компетенции учителя иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2012. № 7. С. 2-9.

16. Якушев М.В. Компетенции и компетентность: о целях и преемственности современного образования // Ученые записки Орловского государственного университета. 2013. № 5 (55). С. 301-307

References

1. Adolf V. A. Theoretical bases of formation of professional competence of teachers: Doctoral dis... in Pedagogics. Moscow, 1998. 356 p.

2. Azimov E. G., Shchukin A. N. A new dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language training). Moscow: IKAR, 2009. 448

3. Zelenko N.V. The relationship of design and sameprocedure methodological skills in General technical and methodical training of teacher of technology: author's abstract, Doctoral dis...in Pedagogics. Astrakhan, 2006. 38 p.

4. Zimnaya I.A. Competence and competence in the context of the competence approach in education // Foreign languages at school. 2012. № 6. Pp. 2-10

5. In. A. Competence approach to the design of a control system of quality of professional training of future teachers: abstract of thesis...Doc. Ped. of Sciences. Moscow, 2006. 55 p.

6. Kamaleyeva A.R., Grigorieva E.R. Competence as a result of the educational process// Education and self-development. 2009, № 4(14). Pp. 59-65.

7. Kotlyarova O.V. Formation of professional competence of future specialists tourism industry. Author's abstract, Cand. dis... in Pedagogics. Chelyabinsk, 2008. 25 p.

8. Kuzmina N.V. Ability, talent, teachers' talent. L: Znanie, 1985.32 p.

9. Markova A.K. Psychological analysis of professional competence of a teacher//Soviet pedagogics. 1990. No. 8. Pp. 2-14

10. Makhmuryan K.S., Kornikova G.A., Belonozhkina E.G., Kaplina O.V., Lavrikov V.V., Maidanova S. V. Methodological recommendations on the improvement of teaching foreign languages in educational institutions of Moscow, M.: MIOO, 2010, 132 p

11. Mil'rud R.P., Karamnov A.S. Competence of teachers of foreign languages // Foreign languages at school. 2012. № 1. Pp. 11-17.

12. Scientific-methodical work of foreign language teachers and students' training for it in higher establishments (Methodical) Issue II. / editor G.V.Rogova. M: MGPI them. V.I. Lenin, 1984. 84 p.

13. Rybakova A.A. The essence of the concepts of «competence» and «competency»: from the quantitative measurement of the qualitative content of the ' // Bulletin of the Stavropol state University. 2009. № 61. Pp. 51-57.

14. Trofimova E.I. Design and application of information educational technologies in professional training of teacher of physics: Doctoral dis... in Pedagogics. Yelets, 2005. 373 p.

15. Yazykova N.V. Makeeva S. N. The nature and structure of methodical competence of teachers of a foreign language // Foreign languages at school. 2012. No. 7. Pp. 2-9.

16. Jakushev M.V. Competences and competence: about the goals and continuity of modern education // Scientific notes of Orel state University. 2013. No. 5 (55). Pp. 301-307.

ЯКУШКИНА Г.В.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра социально-культурной деятельности, Орловский государственный институт культуры
E-mail: aspirant-ogiik@mail.ru

ЗИВА В.Ф.

доктор педагогических наук, профессор, кафедра социально-культурной деятельности, Орловский государственный институт культуры
E-mail: aspirant-ogiik@mail.ru

YAKUSHKINA G.V.

Candidate of Pedagogics, associate professor, Department of social-culture activity, Orel State Institute of Culture
E-mail: aspirant-ogiik@mail.ru

ZIVA V.F.

Doctor of Pedagogics, professor, Department of social-culture activity, Orel State Institute of Culture
E-mail: aspirant-ogiik@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ПРОГРАММАМ МАГИСТРАТУРЫ В ВУЗЕ КУЛЬТУРЫ

PECULIARITIES OF TRAINING OF STUDENTS IN MASTER DEGREE PROGRAMS AT THE HIGHER EDUCATION INSTITUTION OF CULTURE

В соответствии с современным законодательством Российской Федерации магистратура занимает в многоуровневом высшем образовании срединное положение между бакалавриатом и аспирантурой. Это требует от вузов, реализующих магистерские программы, четкого определения функций и задач подготовки обучающихся. В статье рассматриваются проблемы данной подготовки и выявляются её особенности на примере образовательно-воспитательной практики вуза культуры.

Ключевые слова: многоуровневое высшее образование, магистратура, вуз культуры.

In accordance with the current legislation of the Russian Federation, the master's degree occupies a middle position between bachelor's and postgraduate courses in a multilevel higher education. This requires from universities, which implement master's programs, a clear definition of the functions and tasks of training students. The article examines the problems of this training and reveals its features on the example of the educational and upbringing practice of the University of Culture.

Keywords: multi-level higher education, Master's Degree, university of culture.

Результатом модернизации современного отечественного высшего образования и основополагающим направлением его дальнейшего развития является многоуровневость. Уровни (ступени) вузовской подготовки – бакалавриат, магистратура, аспирантура – были окончательно установлены Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», вступившим в действие с 1 сентября 2013 года [1], однако в нашей стране данные уровни вошли в образовательную практику гораздо раньше и реализовывались в разных вузах в инициативном порядке, наряду с программами специалитета, в соответствии с требованиями государственных образовательных стандартов.

В частности, магистратура стала вводиться в отечественные вузы, начиная с 1993 года. С 2003 года в результате присоединения России к Болонскому процессу магистратура получила более широкое распространение, а уже с 2011 года квалификации «бакалавр» и «магистр» становятся преобладающими у выпускников российской высшей школы.

Магистратура как уровень современного высшего образования имеет ряд особенностей, к которым следу-

ет отнести, во-первых, срок обучения – 2 года (по очной форме) и, во-вторых, необходимость наличия у поступающих предшествующего уровня высшего образования (не ниже бакалавриата). При этом предшествующее образование может отличаться своим профилем от последующего, выбираемого абитуриентом магистратуры. Такая возможность используется многими обучающимися для «корректировки» своего профессионального образования и получения его в магистратуре совершенно из другой профессиональной области. Также следует отметить, что появление магистратуры продлило для обучающихся сроки вузовского образования в целом и повысило конкурентную ситуацию при поступлении на его третью ступень – аспирантуру. Теперь в аспирантуру могут поступать выпускники специалитета и магистратуры на равных основаниях, не считая, что последним предстоит более длительное предшествующее обучение (бакалавриат + магистратура).

Местоположение рассматриваемого уровня в триаде «бакалавриат – магистратура – аспирантура» существует лишь в отечественной образовательной практике. Наряду с очевидными возможностями и преимуществами

ми данной системы профессиональной подготовки для обучающихся, указанными выше, в организации многоуровневого образования в высшей школе выявляется ряд объективных и субъективных противоречий и проблем. Теоретико-методическая рефлексия подготовки магистрантов находится на сегодняшний день в стадии становления. В проанализированных нами источниках [2; 3; 4; 5] рассматривается ряд вопросов, в результате изучения которых авторы приходят к общему выводу о том, что цель, содержание и организация образовательно-воспитательного процесса в магистратуре занимают самостоятельную нишу в высшей школе, но вместе с тем не могут миновать сравнения и выявления общих и отличных черт с подготовкой бакалавров и аспирантов.

Чтобы точнее осмыслить предназначение магистерской подготовки, стоит кратко рассмотреть, чем наполнялось понятие «магистр» в истории образования. Известно, что степени бакалавра и магистра присваивались выпускникам европейских университетов, начиная с периода средневековья. Но они полностью сохранены и в настоящее время. Магистр (в переводе с латинского языка (*magister*) начальник, наставник) – вторая учёная степень после бакалавра, которую получает выпускник университета в странах с англо-американской системой высшего образования [6].

Из работы В.А. Шаршунова и Н.В. Гулько следует, что в России понятие «магистр» в значении присваиваемой учёной степени вошло в обиход с начала XIX века. Данная степень присваивалась выпускникам университетов, сдавшим магистерский экзамен, который состоял из устной и письменной частей, и публично защитивших магистерскую диссертацию. К магистерскому экзамену готовились до 4 лет уже в послевузовский период. Степень «магистр» была выше степени «кандидат», которую получали все выпускники, успешно окончившие вуз (была отменена в 1884 г.). Следующей после «магистра» была степень «доктор», получение которой сопровождалось большими сложностями и предъявляло высокие требования к своему соискателю (например, представляемая к защите диссертация должна была быть написана на латыни). Далее, в советское время, все эти степени были отменены вплоть до 1934 года, после чего для квалификации научных деятелей вернули только кандидатскую (весьма подобную магистерской) и докторскую степени [7].

Таким образом, магистерская подготовка была на протяжении веков именно научно-теоретической и методологической по сравнению с предшествующим ей бакалавриатом. В современных условиях степень «магистр» применяется в качестве присваиваемой квалификации выпускнику, успешно освоившему вторую ступень высшего образования. При этом акцент в подготовке магистра делается на углубление знаний, умений и навыков, приобретённых бакалавром, применительно к конкретной образовательной области. Также у будущего магистра должно сформироваться системное мышление и готовность комплексно (на теоретическом

и практико-методическом уровнях) решать проблемы профессиональной деятельности. Существенным отличием является и то, что выпускник-магистр, в соответствии с содержанием федерального государственного образовательного стандарта, приобретает возможность преподавания в высшем учебном заведении и занимать руководящие должности в профессиональной сфере.

Как отмечают Татьяна Т.В. и Шукшина Т.И., государственная итоговая аттестация выпускников магистратуры призвана выявить, в первую очередь, практико-ориентированную направленность магистерской подготовки в контексте основополагающего в современной высшей школе компетентного подхода. В частности, государственный экзамен и защита выпускной квалификационной работы позволяют увидеть «метапредметный» результат обучения выпускника и степень его готовности к профессиональной деятельности посредством качественной оценки комплекса компетенций (*когнитивной*, проявляющейся в умении конструировать, излагать, проблематизировать теоретический материал, аргументировать и отстаивать собственную исследовательскую точку зрения; *деятельностной*, проявляющейся в умении осуществлять предметно-профессиональное организационно-коммуникативное взаимодействие; *рефлексивной*, проявляющейся в умении оперативно корректировать собственную деятельность, тактично оказывать влияние на участников взаимодействия в заданной ситуации и других) [8, с. 116].

Далее, на примере опыта работы магистратуры Орловского государственного института культуры, подробнее рассмотрим некоторые организационно-методические вопросы, требующие своего решения в повседневной практике высшей школы. Программы магистерской подготовки реализуются в вузе с 2013 года. На сегодняшний день на разных кафедрах обучаются магистранты по 8 направлениям и 10 профилям высшего образования. Активно развивается заочная форма обучения, растёт количество обучающихся на возмездной основе, что само по себе свидетельствует о востребованности магистратуры со стороны выпускников бакалавриата и специалитета. В 2015 году и 2016 году состоялись первые выпуски магистрантов очной и заочной форм обучения.

Анализ организации подготовки по образовательным программам магистратуры позволяет отметить следующие тенденции:

1. Учебная деятельность обучающихся организуется посредством проведения учебных занятий, включающих в себя формы контактной работы (лекционные, семинарские, практические, в том числе интерактивные занятия), и выполнения магистрантами самостоятельной работы по дисциплинам общенаучного и профессионального цикла.

Практика обучения показывает, что групповое аудиторное занятие с магистрантами зачастую «превращается» в индивидуальное. Причины данного явления, увы, объективны. Одной из остро стоящих организационных

проблем магистерской подготовки является предельно малое количество мест бюджетного приёма (контрольных цифр) по разным направлениям магистратуры. При этом реальная ситуация такова, что большинство магистрантов, успешно прошедших конкурсный отбор, заняты профессиональной деятельностью и в связи с этим не всегда могут присутствовать на аудиторных занятиях. В то же время общая картина успеваемости в учебных семестрах свидетельствует о стабильности положительных результатов освоения магистрантами разных дисциплин и видов учебной работы. Это говорит о наличии у многих из них личностных качеств самоорганизации и требовательности к себе, навыков самоподготовки и управления своим временем.

Вышеназванные противоречия требуют отдельно осмысления и рациональной организации самостоятельной работы обучающихся в магистратуре. В данных условиях в разы возрастает и необходимость педагогической поддержки со стороны преподавателя, который фактически выполняет функцию консультанта и должен видеть возможность применения индивидуального и дифференцированного подхода в обучении. Тем более что контингент учебных групп обучающихся в магистратуре сразу представляет собой, как минимум, два кластера. Во-первых, те, кто имеет предшествующее базовое образование, как правило, недавно полученное, и испытывает потребность в углубленном изучении уже знакомых им дисциплин. Во-вторых, это обучающиеся, имеющие предшествующее высшее образование иной профильной направленности и потому испытывающие объективные трудности в процессе изучения дисциплин, новых для них. Исходя из такой специфики, в учебной группе, помимо общего для всех освоения содержания учебного материала, предусмотренного программой, требуется индивидуализация заданий для самоподготовки и самостоятельной работы обучающихся, а также дифференциация групповой работы. В результате индивидуальная и мелкогрупповая форма проведения занятий не только позволит более тщательно обсудить с обучающимся теоретический материал, но и донести его с высокой долей персонализации и адекватно оценить степень усвоения.

Известно, что магистерская подготовка предполагает выраженную научную направленность учебного процесса, а это требует более активного использования проблемных и поисковых заданий для формирования необходимых профессиональных и исследовательских компетенций. Значительную роль здесь могут сыграть разнообразные творческие задания, учебное моделирование и проектирование, связанные с конкретным направлением научной работы обучающегося, а также с другими видами будущей профессиональной деятельности в соответствии с образовательным стандартом.

На сегодняшний день налицо и проблемы, связанные с малым количеством учебных пособий, подготовленных преподавателями для магистрантов. При этом следует учитывать, что ряд обязательных дисциплин базового и профессионального циклов являются

«сквозными» для всех уровней высшего образования – бакалавриата, магистратуры и аспирантуры. Поэтому при подготовке учебно-методического обеспечения необходимо в первую очередь «развести» содержание изучаемых курсов, исходя из объёма предлагаемого материала, заданий промежуточной и итоговой аттестации, межпредметных связей, взаимосвязи с практикой и научно-исследовательской работой и др.

2. Организация практики обучающихся проводится в соответствии с образовательным стандартом по каждому направлению подготовки и отражает, прежде всего, разные виды профессиональной деятельности, к которым готовится магистрант. Разнообразие практик и график их прохождения, нормы отчётности и подготавливаемые документы образуют отдельную систему внутри магистерской подготовки. В этой ситуации требует к себе внимания выбор баз практики и назначение её руководителей (от вуза и от учреждения, выступающего базой практики).

Несмотря на то, что в содержании образовательного стандарта есть «разрешение» на прохождение разных видов практик на базе самого вуза, выпускающим кафедрам рекомендуется чаще направлять обучающихся в другие учреждения культуры и образования, исходя из конкретных видов будущей профессиональной деятельности магистра. При этом вполне обоснованным представляется выбор базы практики с учетом темы выполняемой выпускной квалификационной работы и личных профессиональных предпочтений обучающегося.

3. Научно-исследовательская работа (НИР) в магистратуре организуется в соответствии с учебным планом и учебным графиком, в рассредоточенной и концентрированной форме. Сразу на 1-м курсе магистрантам назначаются научные руководители и утверждаются темы научно-исследовательской работы. Основой для этого выступает тематика НИР, разработанная на кафедрах вуза. Для выполнения научно-исследовательской работы обучающиеся направляются на выпускающие кафедры и созданные при кафедрах научные лаборатории. Одним из значимых результатов НИР выступает выпускная квалификационная работа (ВКР), которая выполняется на основе разработанного календарного плана её подготовки. В соответствии с данным планом магистранты представляют на кафедру отчёты о ходе научного исследования и написания ВКР.

Фактором активизации научно-исследовательской работы обучающихся может стать развитие её совместного характера – между научными руководителями, аспирантами, магистрантами и студентами, по профилю реализуемых программ магистратуры, посредством участия в международных конференциях, исследовательских проектах, публикаций в рецензируемых журналах и международных изданиях и др.

Личные достижения магистрантов, регулярно участвующих в научно-практических конференциях, конкурсах и олимпиадах научных работ всероссийского и регионального уровней, получают поддержку со стороны вуза, выдвигающего данных обучающихся на по-

лучение именных стипендий, в том числе стипендии губернатора Орловской области.

4. Творческо-исполнительская деятельность магистрантов выступает неотъемлемым компонентом профессиональной подготовки по направлениям магистратуры, имеющим художественно-творческую направленность, в частности «Искусство народного пения», «Музыкально-инструментальное искусство». Творческо-исполнительская деятельность организуется на кафедрах народного пения, фортепиано, народных инструментов и оркестрового дирижирования. В течение каждого семестра обучающиеся по магистерским программам «Фортепианное искусство», «Теория и практика народного инструментального искусства», «Современные технологии народно-певческого искусства» активно участвуют в концертных выступлениях – как солисты, концертмейстеры, участники камерного ансамбля, принимают участие во всероссийских и региональных исполнительских конкурсах молодых музыкантов.

Особые достижения в творческо-исполнительской деятельности – активное участие в концертных мероприятиях в городе и области, регулярная работа по популяризации отечественной культуры и патриотическое воспитание молодёжи – показывают многие магистранты Орловского института культуры, уже в процессе обучения завоёвывающие дипломы лауреатов и дипломантов исполнительских конкурсов разного уровня.

5. Воспитательная работа с обучающимися в магистратуре базируется на том, чтобы в процессе формирования у магистрантов профессионального сознания, творческой и исследовательской активности раскрыть существенный гуманитарный потенциал обучения в вузе культуры, актуальный для воспитания и самовоспитания личности. Основными целевыми установками этого процесса выступают:

– формирование у обучающихся потребности интеллектуального и творческого роста, стремления стать магистром высокого уровня подготовки,

– развитие у обучающихся профессионального самосознания как основы самовоспитания, самоорганизации и требовательности к себе,

– выработка у обучающихся норм профессиональной и научной этики, ответственности и личностно значимого отношения к своей профессиональной, творческой, исследовательской и общественно-полезной деятельности.

Исходя из этого, воспитательная работа с обучающимися организуется в ходе общественно значимых мероприятий и акций, проводимых в вузе, научных и творческих мероприятий, а также посредством индивидуальных бесед и групповых собраний (по курсам обучения, междурсовых), которые проводят представители ректората, сотрудники отдела аспирантуры и магистратуры, заведующие кафедрами, научные руководители, приглашённые специалисты и общественные деятели.

Подытоживая обозначенные выше вопросы организации образовательно-воспитательного процесса в магистратуре и особенности обучения по магистерским образовательным программам, можно сделать общий вывод о том, что проникновение в отечественную высшую школу данного уровня будет действительно эффективным для обучающихся только в ситуации продуктивного взаимодействия всех заинтересованных в этом субъектов. К ним относятся администрация вуза и профессорско-преподавательский состав выпускающих и общенаучных кафедр, обучающиеся по программам магистратуры, а также работодатели, ожидающие в лице выпускников магистратуры высококвалифицированные кадры, личностно мотивированные и способные к выполнению компетентной и ответственной деятельности в избранной профессиональной сфере.

Библиографический список

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 года N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
2. Квеско С.Б., Квеско Р.Б. Особенности обучения в магистратуре в контексте менеджмента качества // Инноватика-2015: сборник материалов XI Международной школы-конференции студентов, аспирантов и молодых ученых/ Под ред. А.Н. Солдатов, С.Л. Минькова. Томск: ООО «СТТ», 2015. С. 250-252.
3. Мороз И.Н., Иванова О.В. Особенности обучения деловому иностранному языку в магистратуре неязыкового вуза // Вестник НОУ ВПО «Российский новый университет», 2014. С. 127-131 [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://vestnik-gosnou.ru/sites/default/files/127_0.pdf
4. Пискунова Е.В. Исследовательская деятельность обучающихся: бакалавриат, магистратура, аспирантура // Педагогика. 2010. № 7. С. 58-66.
5. Шумаков А.Ю. Особенности обучения в магистратуре (Челябинск, 2017) [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://present5.com/osobennosti-obucheniya-v-magistrature-a-yu-shumakov-chelyabinsk/>
6. Комлев Н.Г. Словарь иностранных слов. М.: Эксмо-Пресс, 2000. 1308 с. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_fwords/40997/
7. Шаршунов В.А., Гулько Н.В. Аттестация учёных и педагогов в дореволюционной России // Как подготовить и защитить диссертацию: история, опыт, методика и рекомендации. Минск: Изд-во «Технопринт», 2010. 280 с.
8. Татьяна Т.В., Шукина Т.И. Государственная итоговая аттестация в магистратуре: практико-ориентированный формат // Высшее образование в России. 2016. № 10. С. 113-118.
9. Якушкина Г.В. Подготовка научно-педагогических кадров для сферы культуры региона: проблемы и перспективы // Образование и общество, 2017. № 1. С. 13-16.

References

1. RF Federal Law "On Education in Russian Federation" dated December 29 2012, No 273-FZ (In Russ.). Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
 2. *Kvesko S.B., Kvesko R.B.* (2015). [Features of training in master's degree in the context of quality management] Innovation-2015: collection of materials of the XI International School-Conference of students, graduate students and young scientists]. Tomsk: OOO «STT», pp. 250-252.
 3. *Moroz I.N., Ivanova O.V.* (2014). Features of teaching a business foreign language in a master's degree in a non-linguistic institution. Bulletin of the New Russian University, pp. 127-131. Available at: http://vestnik-rosnou.ru/sites/default/files/127_0.pdf
 4. *Piskunova E.V.* (2010). Research activities of students: bachelor's, master's, postgraduate. Pedagogy, no. 7. – pp. 58-66.
 5. *Shumakov A.Ju.* (2017). Features of studying in a master's degree]Available at: <http://present5.com/osobennosti-obucheniya-v-magistrature-a-yu-shumakov-chelyabinsk/>
 6. *Komlev N.G.* (2000). Dictionary of foreign words. Moscow: Eksmo-Press. 1308 p. Available at: http://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_fwords/40997/
 7. *Sharshunov V.A., Gulko N.V.* (2010). Certification of scientists and teachers in pre-revolutionary Russia. How to prepare and defend a dissertation: history, experience, methodology and recommendations. Minsk: Izd-vo «Tehnoprint». 280 p.
 8. *Tatjanina T.V., Shukshina T.I.* (2016). State final attestation in the Master's Degree: a practice-oriented format. Higher Education in Russia, no. 10, pp. 113-118.
 9. *Yakushkina G.V.* (2017). Preparation of scientific and pedagogical personnel for the region's culture: problems and prospects. Education and Society, no. 1, pp. 13-16.
-

Отзывы о монографии Т.В. Бахваловой

«Лексическое пространство народных говоров Орловщины как отражение материальной и духовной культуры жителей региона». Орел: ООО «Горизонт», 2017. 274 с. ISBN 978-5-904977-84-9

РЕГИОНАЛЬНАЯ ЛЕКСИКОЛОГИЯ И ЛЕКСИКОГРАФИЯ В ОРЛОВСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ ИМЕНИ И.С. ТУРГЕНЕВА

Одним из главных направлений научной деятельности кафедры русского языка Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева является изучение и лексикографическое представление живых народных говоров Орловщины.

Основы разноаспектного исследования орловских говоров были заложены Заслуженным деятелем науки Российской Федерации, доктором филологических наук профессором Поповым Р.Н., заведовавшим кафедрой русского языка Орловского университета (в прошлом пединститута) с 1973 по 2003 гг. Он считал, что лингвокраеведческий аспект должен быть ведущим в научной жизни кафедры. Это нашло выражение в реализации разных векторов деятельности лаборатории «Региональная лексикология и лексикография», нацеленных на углубленное обследование регионального языкового пространства.

Итогом многолетней работы коллектива лаборатории, возглавляемой доктором филологических наук профессором Т.В. Бахваловой, является создание Словаря орловских говоров, 17 выпусков которого увидели свет (1989-1916 гг.). Необходимость лексикографического описания орловских говоров определяется прежде всего той большой ролью, которую они сыграли в формировании русского литературного языка. Коллективом лаборатории ведется работа над завершающими выпусками словаря, включающими в себя материалы на буквы Ч-Я. Оригинальным изданием является «Тематический словарь орловских говоров (слова на букву Х)» Л.А. Власовой (Орел, 2016), в котором лексические единицы и устойчивые словосочетания на букву Х объединены в группы на основе их семантической общности.

«Словарь орловских говоров» – один из немногочисленных словарей, где в достаточно полном виде представлена лексика и фразеология говоров южного наречия.

Словарь аккумулирует в себе колоссальную информацию о жизни народа, особенностях его мировидения и мировосприятия, своеобразии концептуализации действительности носителями говоров на определённой территории. Словарь включает в себя немало единиц с ярко выраженной национальной направленностью, репрезентирующих особенности народной жизни, культуры на территории Орловщины – края с богатым и сложным историческим прошлым, содержит ценные сведения о путях развития народных говоров, о специфике говоров орловского края, особенностях традиционной духовной и материальной культуры его жителей.

Словарь содержит тысячи примеров из живой народной речи, в нём демонстрируется самая разная сочетаемость слов как диалектных, так и общенародных. В словаре показаны локальные особенности не только лексических единиц, но и реалий, ими обозначаемых.

Словарь вводит в научный оборот богатейший языковой материал, расширяющий и углубляющий знания о русском национальном языке, о глубинных процессах, происходящих в нём, об особенностях живой народной речи.

Богатство и системный характер различных фрагментов лексического состава говоров отражают тематические словари. Они объединяют названия отдельных групп предметов и явлений природы и общества. Ценный диалектный материал содержит «Словарь метеорологической лексики орловских говоров» О.А. Макушевой (Орел, 1997). Слова и устойчивые словосочетания, связанные с обозначением этапов свадебного обряда, обрядовых действий, лиц – участников свадебного обряда, а также ритуальных предметов во всем их разнообразии на территории орловского края представлены в «Словаре свадебной лексики Орловщины» М.В. Костромичевой (Орел, 1998). Детальное описание лексики кожевненного ремесла, издавна получившего широкое распространение на Орловщине, содержит «Словарь лексики орловских кожевников» Халюкова А.В. (Орел, 2006). Лексику другого народного промысла – русской вышивки представляет «Словарь лексики вышивания орловских говоров» Е.И. Боровой (2012), включающий в себя названия использующихся при вышивании нитей, тканей, инструментов, а также наименования швов, узоров орловской вышивки. Уникальный лексический материал описан в «Словаре лексики орловских рыбаков» Халюкова Ю.В. (Орел, 2008). Здесь находим многочисленные, собранные на территории Орловщины названия рыб, орудий лова, мест лова, рыболовов и др.

Своеобразие орловских говоров обнаруживается благодаря разноаспектному лексикографическому представлению не только апеллятивной лексики, но и лексики онимической. Возросший в последнее время интерес к человеческой личности во всех её проявлениях стимулировал обращение исследователей к изучению человека в сфере неформального, бытового общения. Неофициальные антропонимы демонстрируют специфику языкового маркирования отдельных черт личности, раскрывают семантический и деривационный потенциал многих слов русского языка. Такие

выводы позволяют сделать материалы «Регионального словаря лично-индивидуальных прозвищ Верховского района Орловской области» Т.И. Невровой (Орел, 2007). Истоки формирования современной системы именования человека отражены в словаре «Антропонимы Орловского края XVI-XVII вв.» В.Е. Татаркина (Орел, 2005). Свыше тысячи неофициальных географических названий представлено в «Микротопонимическом словаре Орловщины» Ю.А. Газукиной.

В последнее время появился новый аспект исследования регионального языкового пространства: создание словарей на материале текстов художественных произведений известных писателей-орловцев. Цель таких работ – представить диалектную лексику народных говоров XIX – начала XX вв., архаизмы, историзмы и другие слова, вызывающие у современного читателя затруднение в понимании их значения и особенностей употребления в прошедшие эпохи. Вышли в свет следующие словари: 500 забытых и редких слов из «Записок охотника И.С. Тургенева» (Орел, 2007; Орел, 2017), «Мир орловского крестьянина в лексикографическом представлении. На материале произведений И. Вольнова» (Орел, 2010). Словари вышли в соавторстве Т.В. Бахваловой и А.Р. Поповой. В данных лексикографических изданиях немало лексических и фразеологических единиц с подчеркнутой национальной направленностью – наименований, передающих специфику менталитета, специфику бытия русского человека середины XIX – начала XX вв.

Результаты изучения словарного состава орловских говоров представлены не только в словарях, но и в многочисленных теоретических трудах членов лаборатории: монографиях, десятках диссертаций, сотнях статей, очерков. Описанию фрагментов тематических групп, детальному разноаспектному исследованию отдельных диалектных лексических единиц посвящены работы, помещённые в трёх выпусках сборника научных трудов «Орловские говоры: проблемы изучения» (Орел, 1997, 2001, 2007).

Итогом многолетнего сбора и изучения лексики орловских говоров является монография Т.В. Бахваловой «Лексическое пространство народных говоров Орловщины как отражение материальной и духовной культуры жителей региона».

Книга вызвала положительные отзывы у диалектологов, лексикологов.

По словам доктора филологических наук профессора В.М. Мокиенко, «это – настоящая лингвистическая панорама народной жизни со всеми ее бытовыми и духовными составляющими».

*Доктор филологических наук, профессор
Костромского государственного университета,
ведущий научный сотрудник
Н.С. ГАНЦОВСКАЯ*

Многообразная деятельность Т.В. Бахваловой, профессора-филолога, основателя научной школы,

воспитавшей сотни студентов и имеющей десятки «защищённых» под её руководством специалистов, выдающегося исследователя говоров и ономастики севера и юга России, автора многочисленных научных сочинений, учебных пособий и программ, редактора и составителя научных сборников, словарей, в том числе и одного из лучших лексикографических произведений России – многотомного Словаря орловских говоров, представляет собой неоценимый вклад в фонд современной российской науки, педагогики и культуры.

Новая книга Т.В. Бахваловой «Лексическое пространство народных говоров Орловщины как отражение материальной и духовной культуры жителей региона», по жанру научная монография, может быть также использована диалектологами, лингвистами, студентами-филологами, учителями-словесниками и всеми, кого интересует родной язык, народные говоры. Это объёмный труд с удачным композиционным решением, насыщенный многими идеями, построенный на богатом фактическом материале.

Содержание монографии удивительно многообразно и системно упорядочено рядом глав, представляющих тематические и лексико-семантические объединения диалектных слов на всей обширной территории Орловской области, где «свило себе гнездо аканье» и где издревле существуют классические типы русских говоров. Главы работы посвящены лексике природы, лексике, характеризующей человека, его трудовую деятельность, быт, отражающей духовную сторону его жизни – обрядовую культуру, игры и развлечения. Это как бы языковое отражение, сколок с природных и этнокультурных особенностей типичного для южной Руси региона первичного русского заселения. Заметно, что форма подачи описываемого материала и ценностные установки произведения Т.В. Бахваловой во многом перекликаются с Программой собирания сведений для Лексического атласа русского языка (ЛАРНГ) и по сути дела представляют собой лингвистическую энциклопедию жизни орловского селянина на фоне природных особенностей края. Это и понятно: студенты и коллеги учёного, помимо собственных программ, начиная с конца прошлого века участвуют в собирании сведений для ЛАРНГ. Представляется, что такой способ систематизации диалектизмов является наилучшим и соответствует академическим канонам.

С точки зрения полиграфических качеств книга грамотно и эстетически привлекательно оформлена, имеет иллюстрации, значимые для понимания образа автора и оживляющие содержание. Особую ценность имеют приложения в виде списков использованной литературы, словарей, районов Орловской области, библиографии основных научных, научно-методических и учебно-методических работ учёного, а также, что немаловажно для характеристики Т.В. Бахваловой как организатора науки – перечня словарей, монографий и сборников научных работ, посвящённых лексике орловских говоров, изданных под её редакцией.

Как правило, из большого фонда лексики орловских

говоров для глубокой и продуманной характеристики исследователь выбирает слова, наиболее типичные для орловских говоров, характеризующиеся древностью происхождения и относительной стабильностью функционирования на протяжении веков, но рассматривает и эксклюзивы. Для её методики исследования характерен комплексный анализ лексики с большим вниманием к номинативному облику слова, его мотивационным характеристикам, смысловой структуре и форме слова, его деривационным и ареальным связям, этнографическим особенностям, выявляющимися в текстовых иллюстрациях.

Покажем несколько образцов анализируемой лексики из книги Т.В. Бахваловой. Они свидетельствуют о богатстве лексики говоров орловщины, о степени её укоренённости, привязанности их семантики и структуры к местности, проявлении диффузности семантики и варьировании семантической структуры и формы слова и т. д. Так, например, обращает на себя внимание такая характерная черта всех славянских говоров (в том числе и костромских) в области метеорологических явлений, но впервые отмеченная в таком количественном изобилии в орловских говорах, как название видов дождей. При родовом названии мокрень 'сильный проливной дождь, ливень' номинируется как дождевина, дожжака, ливняга, заливень, залив, проливень, тройчина, дождь в верёвку, для каждого вида дождя имеется своё название, как правило, с прозрачной мотивацией и сохранением своей внутренней формы, что помогает слову реализовать в речи номинативную функцию: для 'дождя, идущего при солнце', для 'дождя, сопровождаемого громом', для 'сильного дождя, идущего наклонно', для 'затяжного дождя', для 'кратковременного дождя', для 'продолжительного дождя во время сенокоса' и др. (с. 8–9).

У костромских диалектологов особенный интерес вызывает (у нас есть наработки по этому вопросу) представленность в орловских говорах местной географической терминологии. Т.В. Бахвалова, выявляя специфику ландшафтных названий Орловщины в зависимости от членности рельефа местности, показывает, насколько разнообразны на Орловщине названия оврагов, их видов и частей. В костромских говорах такого разнообразия нет, зато продуктивны географические термины семантически взаимозависимой триады гора–лес–берег, а также их антипода – болото: в области в основном болотистая местность с достаточно редкими возвышенностями, называемыми местным населением горами, с большим количеством рек и озёр, возвышенные берега которых (а также и болот) именуют также горами. Лес также растёт на возвышенностях, ассоциации особого типа ландшафта и леса имеют названия бор, грива и др. Обращает на себя внимание то, что достаточно «представительной» в орловских говорах «является группа слов, обозначающих низменное место» и то, что «в основе многих “микрорландшафтных” названий» лежат «отличительные признаки, актуализируемые через семантику производящих слов»: мокрыть, мокляк,

мочняк, мочежина, мотежина, мочевина, мшара, омшара, мошаник, мошник, топость, топьё, ржавец, болотник, болотняк (с. 14–15). В костромских говорах также многочисленны наименования низменных, болотистых мест, некоторые из них совпадают с орловскими и выделены подчёркиванием, но в основном они иные, большей частью по форме и словообразовательной структуре. Интересно, что в орловских говорах встречаются ландшафтные наименования субстратного угрофинского происхождения, в основном характерные для северных лесистых территорий и имеющие там, в частности и костромских, целый спектр значений – ляда, лядина. В орловских же говорах эти слова известны в значении 'низкое сырое место'. В орловских говорах, как и костромских, географические названия способны выполнять функцию микропонимов: могут номинировать определённый участок леса, луга, поля и т.д.

Необычайно полно и во многом эвристически проработана автором тема «Питание», важная для понимания этнодиалектных особенностей края. Во всех говорах она характеризуется обилием лексем разной частеречной принадлежности и наличием фразеологизмов, устойчиво сохранившихся с прежних времён, но нигде, кроме этой книги, не доводилось увидеть такое её (темы «питание») исключительное многообразие и столь детальный её анализ. Как кажется, это лексическое богатство лексико-семантических и лексико-грамматических групп предстало перед нами благодаря стараниям орловских собирателей и исследователей и прежде всего самой Татьяны Васильевны. Есть общее в номинациях блюд, способов их приготовления, особенностей приёма пищи, семантики и деривационных связей лексики костромской и орловской деревенской кухни, но имеются и значительные отличия. И эти сходства и различия хорошо помогают выявить материалы раздела 4.4 книги Т.В. Бахваловой. Такова глубокая и детальная проработка слов тематических групп «хлеб» и «выпечные изделия», «щи». Слову ландродики в книге посвящено эссе, лучшее по этому вопросу в современной литературе, со многими историко-этимологическими выкладками, показом деривационных особенностей, ареальных связей и доскональным выяснением черт семантической структуры.

Наконец, нельзя не упомянуть в нашем кратком обзоре тот вклад в русистику, который сделала исследовательница вместе со своими учениками в разработку важной и трудной для диалектологии разработки темы «Ремёсла и промыслы», значимость которого (но на более узком материале) она по праву может разделить с В. Далем. Она показала себя, например, прекрасным знатоком темы «Прядение и ткачество» и впервые разработала тему «Жерновой промысел». Все наработки учёного по этой и другим темам будут с благодарностью использованы специалистами, особенно молодыми учёными, и никогда не потеряют своей ценности.

В заключение можно сказать, что богатая идеями и фактическим материалом монография Т.В. Бахваловой, посвящённая лексике орловских говоров, в настоящее

время оказалась необыкновенно актуальной: в обществе назрела необходимость обратиться к корням русского языка, его диалектам, той «живой старине», которая обеспечивает динамику развития русского языка и является питательной базой литературного языка. Без сомнения, книгу будет сопровождать большой общественный резонанс.

*Доктор филологических наук, профессор
Смоленского государственного университета
И.А. КОРОЛЕВА*

Татьяна Васильевна Бахвалова – доктор филологических наук, профессор, ученица известных диалектологов Ю.И. Чайкиной и В.И. Чагишева, автор многочисленных научных публикаций по ономастике, диалектной лексикологии, региональной лексикографии. Редактор Словаря орловских говоров, 17 выпусков которого уже вышли в свет (1989 – 2016), ряда тематических диалектных словарей, книг, сборников научных статей, посвященных описанию ономастической и апеллятивной лексики северных говоров Белозерья и южных говоров Орловщины. С 1976 года по настоящее время работает в Орловском государственном университете имени И.С.Тургенева (ранее – Орловском государственном педагогическом институте). Настоящая книга – результат многолетнего сбора и изучения орловских говоров, хорошо знакомых автору.

Работа состоит из вводной части, шести больших разделов-глав, в которых рассматриваются макротематические группы слов, или понятийные поля: «Природа», «Человек», «Трудовая деятельность человека», «Быт», «Обрядовая культура», «Игры и развлечения» – и заключения. Сопровождает текст обширный список использованной литературы (с.234 – 240), список словарей и их условных сокращений (с. 241 – 243), список обследованных районов Орловской области (с.243). Ценным дополнением является опубликованный список основных научных, научно-методических и учебно-методических работ автора (с.244 – 256). Завершает и украшает книгу раздел «Фотографии разных лет», посвященный жизни и деятельности профессора Т.В. Бахваловой (с. 257-273).

В предисловии излагается концепция книги, описываются системные объединения в лексике говоров, мотивируется их выделение.

Лексическое пространство орловских говоров автором представляется как комплекс тематических групп, отражающих разные сегменты реальной действительности и в целом образующих совокупность, которая отображает весь окружающий носителей говоров мир, все стороны их жизни.

Дается определение тематической группы – объединения номинативных единиц, основывающееся на классификации предметов и явлений объективной реальности. Справедливо отмечается, что состав тематических групп в разных говорах не идентичен, хотя в большинстве своем наблюдается тождественность, объ-

ясняемая объективно; имеется общность и с литературным языком, что связано с закономерными процессами в развитии языка.

Наличие отдельных тематических групп в говорах, корпус номинативных единиц во многом определяется своеобразием природных условий края, его географическим положением, особенностями социально-экономической жизни населения региона в разные исторические периоды его развития, самобытностью народной культуры. Именно поэтому есть тематические группы, состав которых во многом зависит от этих внешних факторов: лексика природы, лексика промыслов и ремесел, обрядовая лексика и др. Такие объединения слов наиболее интересны для описания, позволяют выявить и подчеркнуть специфику конкретных русских народных говоров. В частности, Т.В. Бахвалова отмечает, что в орловских говорах много специфических номинативных единиц, маркирующих природные явления, человека – носителя говора, его разнообразные связи и отношения с членами микро- и макроколлективов, особенности индивидуального хозяйства в прошлом и настоящем, соответствующий этому уклад жизни, быт, обычаи и обряды.

В системных лексических объединениях выделяются и обосновываются тематические макро- и микрогруппы, имеющие предметно-логическую общность и составляющие так называемые понятийные зоны. Каждая понятийная зона имеет свой набор номинативных средств языка.

Т.В. Бахвалова убедительно, со ссылкой на мнения известных диалектологов (О.В. Блиновой, Т.И. Вендиной Г.Г. Мельниченко и т.д.), мотивирует необходимость и преимущество системного подхода в изучении говоров, и прежде всего их лексического состава. Важной составляющей авторской концепции является принцип описания диалектной лексики в связи с учетом экстралингвистических факторов. Ссылаясь на Н.И. Толстого, автор предлагает само понятие «диалект» воспринимать не как чисто лингвистическое, основанное на языковой характеристике, а как лингвострановедческое, лингвокультурологическое. Такой взгляд на анализ лексики орловских говоров позволяет систематизировать не только лингвистические, но и исторические, культурологические, этнографические знания о жизни народа, учитывать то, что является наиболее значимым для диалектоносителей.

В конце вводной части отмечается, что базой для исследования лексики орловских говоров послужили материалы изданных 17-ти выпусков Словаря орловских говоров (СОГ), его картотеки (КСОГ), хранящейся на кафедре русского языка Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева, и личной картотеки автора, которая собиралась в течение 40 лет в процессе работы над Словарем.

Первый раздел – «Природа» – состоит из четырех параграфов, в которых системно описывается лексика, номинирующая метеорологические явления, ландшафт, растительный мир и животный мир. Безусловно, такая

компоновка материала весьма удачна, так как сельский человек всегда был тесно связан с природными условиями проживания, влияющими на характер жизненно важных для крестьянина занятий – земледелия и животноводства, которые, в значительной мере, в свою очередь зависят от метеорологических условий и ландшафта местности.

В каждой из названных тематических групп имеются номинативные единицы, входящие в литературный язык и зафиксированные только в народных говорах. Именно последняя часть наиболее привлекательна для исследователя.

Диалектные названия погодных явлений отражают специфику климата региона. Выделяется группа слов, называющих теплую погоду, свойственную территории Орловщины большую часть года: *тепліна*, *грёво*, *угрэв*, *сугрэв*, *сугрэвушка* – для теплой погоды; *жарёнь*, *жарынь*, *жаруха*, *жарюга*, *пёча*, *пáрево*, *духмёнь* и др. – для жаркой погоды. Разнообразны наименования осадков, что немаловажно для проведения сельхозработ. Интересен материал, относящийся к обозначению небесной сферы; несомненно, он связан с метеорологической лексикой системными отношениями: фазы луны, например, определяют сельскохозяйственный лунный календарь. Приводятся мнения ученых о значимости и особенностях диалектных названий небесной сферы.

Во втором параграфе рассматривается ландшафтная лексика, одна из самых древних систем, в которой закреплён опыт практического освоения сельским человеком окружающего мира. Так, в орловских говорах нашла отражение такая яркая черта ландшафта орловской земли, как наличие большого числа оврагов, названия которых чрезвычайно разнообразны и конкретизированы: *верх*, *рывчаг*, *зарой*, *букало* и пр.

В третьем параграфе раздела «Природа» описывается растительный мир Орловщины, отраженный в лексике тематической группы. Автор не просто фиксирует собранные диалектизмы, те или иные названия деревьев, травянистых растений, но и дает пространное культурологическое и историческое их описание (см., например, очень познавательный комментарий к названиям широко распространенного в крае дерева ивы, ее ветвей и коры, когда-то постоянно использовавшихся в крестьянском хозяйстве).

Четвертый параграф посвящен описанию лексики животного мира; в семантическом пространстве противопоставлены названия диких и домашних животных.

Подробно рассмотрена группа названий насекомых. Автор отмечает, что значительная часть лексем группы – это фонетические и словообразовательные диалектизмы, позволяющие значительно разнообразить номинацию. Для собственно диалектных слов достаточно представлен набор мотивационных признаков номинирования: это звук, издаваемый насекомым (*циркун* «сверчок», *бзіня* «пчела»); способ перемещения насекомого (*полетáвка* «бабочка», *попрыгунчик* «кузнечик») и т.д. Подчеркивается, что в названиях насекомых отразились древние представления крестьян об окружа-

щем мире.

Второй раздел книги – «Человек» – содержит материал о номинировании представителей крестьянского мира – членов крестьянских семей, соседей, односельчан. В качестве именований человека выступают как лексические, так и фразеологические единицы, или агентивы, составляющие большую и хорошо структурированную группу.

В соответствии с выполняемой функцией весь собранный материал делится на идентифицирующие, или классифицирующие наименования и характеризующие, или предикатные.

Среди идентифицирующих есть узко диалектные термины родства (*пасёстра* «двоюродная сестра», *падчэра* «падчерица», *мама́шка* «крестная мать»), названия именуемого по профессии (*сабанчы* «те, кто обрабатывает землю плугом; пахари», *свинух* «свинопас») и пр.

Характеризующая нарицательная лексика – одна из самых объемных групп в говорах, что объясняется яркой оценочной семантикой лексем. Подобные диалектизмы характеризуют человека по внешности (*дорóдница* «красивая женщина», *аўка* «некрасивый человек»), по частным внешним характеристикам (*гыльник* «человек высокого роста», *притóптух* «человек низкого роста», *скідух* «о худом человеке», *гладух* «о полном человеке») и т.п. В параграфе приводится много подтверждений использования оценочной лексики в художественных текстах писателей-орловцев, что очень украшает раздел. Представлены также сложные системные синонимические ряды с характеристикой интеллектуальных способностей человека, его отношения к труду, оценивающие быстроту действий, сноровку именуемого и т.д. В целом сделан микровывод, что оценочная лексика в говорах более многочисленна и точнее описывает особенности человека, чем в литературном языке.

Третий раздел книги содержит лексику, отражающую трудовую деятельность человека. Он состоит из трех параграфов: «Земледелие», «Животноводство», «Ремесла и промыслы».

Земледелие традиционно занимало важное место в жизни орловцев. С достаточно подробными историческими и культурологическими комментариями автором рассмотрены многие диалектизмы, относящиеся к земледельческой лексике; отмечается прямая зависимость обозначения тех или иных сельхозкультур от благоприятных погодных условий и плодородной почвы Орловщины (см., например, названия конопли: *пóсконь*, *ма́мка*, *отгón* и т. д. – около 30 наименований).

Во втором параграфе рассмотрена лексика животноводства, включающая в себя как слова литературного языка, так и многочисленные диалектизмы: *дойница* «корова», *курлúшка* «курица, которая высидела цыплят», *звйгла* «овца» и пр. Рассмотрена также диалектная глагольная лексика, вербализующая те действия, относящиеся к животным, которые значимы для человека: рождение, смерть, произносимые животными звуки (*ретовáть* «реветь»), дей-

ствия, связанные с защитой и нападением (забрухать «забодать») и пр. Представлены и многочисленные «подзвонные» слова: быря-быря, дига-дига и т.п.

Очень важно, что автор сопоставляет орловские диалектные именованья с лексемами, существующими в других говорах, используя для сопоставительного анализа материалы Словаря русских народных говоров.

Третий параграф раздела посвящен описанию лексики ремесел и промыслов. Эта специальная лексика представляет особый интерес в любых говорах, в том числе и орловских, так как именно в этой большой группе, как правило, много лексических единиц и фразеологических сочетаний, территориально ограниченных в своем употреблении. С обширными историческими и культурологическими комментариями автор анализирует лексику рыболовства, древнейшего славянского народного промысла – жернового (изготовление каменных кругов для размала зерен в муку), лексику кожевенного дела, прядения, ткачества, валяния валенок и многое другое. Отдельно рассматриваются названия орудий труда.

Четвертый раздел книги назван общим словом «Быт» и содержит материал, отражающий реалии бытовой сельской коммуникации.

В первом параграфе описывается лексика жилых и хозяйственных строений, представлена часть большой тематической группы «Лексика строительства». Интересные наблюдения приведены автором над бытованием слов изба/хата, распространение по Руси которых уже несколько десятилетий дискутируется в научной среде. Помимо того, в параграфе анализируется целый ряд ярких диалектных лексем: дрючка «постройка для хранения зерна и старых вещей», дубшка «погреб», кильдин(м) «легкое надворное строение» и др.

Второй параграф под названием «Отопление» содержит материал о названиях русской печи и ее частей. Показано, как трудно представить себе быт крестьянской семьи без печи, приведено много самой разноплановой информации о значении печи в сельском доме. Проанализированы яркие и колоритные узко диалектные названия, особенно из прошлого Орловского края. Также показаны отличия в номинации в разных деревнях региона, которые, по мнению автора, связаны с древнейшими миграционными процессами населения.

В третьем параграфе раздела описаны предметы домашнего обихода – кухонной утвари и посуды. В этой группе зафиксировано много лексем с немотивированными основами, приведены причины отсутствия мотивации.

Четвертый параграф содержит в себе лексику питания; в этой группе весьма ярко отражены особенности русской кухни, национально-культурная специфика номинации. Весь параграф автор сопровождает емкими и информативными лингвокультурологическими и историческими комментариями; стиль научный, но вместе с тем читается очень увлекательно. Практически всегда наглядно показано образование лексем и фразеологиз-

мов, приведены многочисленные иллюстративные примеры из Словаря орловских говоров и его картотеки.

Центральное место отведено, естественно, номинированию изделий из муки, в частности – хлеба, ибо, как известно, на селе хлеб всему голова. Приводя разнообразный материал, связанный с ролью хлеба в жизни крестьянина, Т.В. Бахвалова проявляет свою блестящую эрудицию знатока русских национальных традиций и обычаев.

Представлен также материал о приготовлении других изделий из муки, приведена лексика, показывающая технологию приготовления традиционных для Орловского края русских мучных блюд. Много наименований старых кушаний – например, лепешки из перемороженного под снегом картофеля назывались когда-то на Орловщине го́пики, долдо́ники, пеку́рики, хы́ндики и т.д. Большое количество названий (их более десятка) свидетельствует о популярности таких изделий в голодные послевоенные годы.

В пятом параграфе представлены диалектные наименования одежды, в шестом – обуви. В этих частях книги собрано значительное число историзмов, что позволяет представить себе внешний вид крестьянина в прошлом. Нередко подобные историзмы имеют узко диалектный характер: лобёзник «легкий головной платок, повязанный низко на лбу», нагрудник «элемент праздничной одежды в виде манишки», обал «женская праздничная одежда в виде передника с лифом, надеваемая поверх платья», колодяшки «обувь на деревянной подошве» и пр.

В пятом разделе описывается лексика обрядовой культуры, которая во многом определяет своеобразие лексической системы говоров. Эта лексика представлена двумя группами лексем, составляющих содержание двух больших параграфов.

В первом параграфе представлена система семейной обрядности, отражающей важнейшие этапы в жизни человека: рождение, замужество/женитьба, смерть. В соответствии с этими моментами сформулировались и бытуют три группы слов и оборотов: родильно-крестильная, свадебная, похоронно-поминальная.

Каждая из этих групп включает в себя несколько семантических объединений лексических единиц, номинативных рядов, отражающих в совокупности последовательность ритуальных действий, обрядовые реалии, лиц – исполнителей и участников всех обрядовых этапов. В этом параграфе представлены также тексты (записи) некоторых семейных обрядов Орловщины с указанием информантов.

Во втором параграфе проанализирована календарно-хозяйственная обрядность – лексика праздников годового календарного цикла; в основном это православные праздники: Рождество Христово, Крещение, Пасха и пр. Обрядовая лексика представлена с интересным лингвокультурологическим комментарием, который показывает, как тесно в сознании крестьянина переплетены христианские и языческие обряды (Иван Купала, Масленица и т.д.). В целом пятый раздел весьма позна-

вателен и информативен, содержит, помимо общерусского, уникальный региональный орловский материал.

Небольшой последний шестой раздел книги называется «Игры и развлечения». И это естественно, так как жизнь сельского труженика не только работа, но и праздники, отдых. Культура развлечений была достаточно высокой, особенно среди детей и молодежи. Народные игры хорошо описаны в работах многих этнографов; обзор основных трудов автор проводит в начале раздела. Особо обращается внимание на лексику игр на Орловщине. Приведены развернутые описания самих орловских игр.

В Заключении подводятся итоги, обобщается описанный и всесторонне проанализированный эмпирический диалектный материал. Подчеркивается, что в лексическом пространстве орловских говоров как совокупности тематических групп разного уровня отражены природно-географические, социально-экономические особенности, своеобразие исторического развития региона, традиционные материальные и духовные культурные ценности его жителей. Каждая группа лексем

представлена в системе и является отражением определенного реального фрагмента картины мира, содержит большой объем лингвострановедческой и лингвокультурологической информации. Языковую репрезентацию получили важные, с точки зрения носителей говоров, реалии и их свойства и качества. Словарный состав говоров, складывавшийся в течение веков, сохранил в себе немало слов, общих с другими диалектами, северными и южными. Однако специфических, орловских слов, в говорах также немало, и именно они составляют главную их особенность. Автор еще раз мотивирует структурное единение отдельных тематических групп в антропоцентрическую динамическую систему.

Безусловно, книга Т.В. Бахваловой внесла весьма значимый вклад в развитие региональной лексикологии и диалектологии как областей знания. Её выход – событие в мире научной общественности. Она будет интересна не только ученым, но и краеведам, аспирантам, студентам-филологам, учителям-словесникам и всем, кого интересует родной язык, народные говоры.

УДК 811.161.1.06

УДК 811.161.1.06

БОНДАРЕВ А.А.

начальник кафедры специальной подготовки, кандидат юридических наук, доцент, полковник полиции, Орловский юридический институт МВД России имени В.В. Лукьянова.

E-mail: BMil_120@mail.ru

БОЕВА М.А.

преподаватель кафедры специальной подготовки, кандидат юридических наук, доцент, подполковник полиции, Орловский юридический институт МВД России имени В.В. Лукьянова

E-mail: BMil_120@mail.ru

BONDAREV A.A.

Candidate of Law, associate professor, Head of the Department of Special Preparation, Police colonel, The Orel Law Institute of the Ministry of Interior Affairs of Russian named after V.V. Lukyanov

E-mail: BMil_120@mail.ru

BOEVA M.A.

Lecturer of the chair of special training, Candidate of Law, associate professor, Police Lieutenant Colonel, The Orel Law Institute of the Ministry of Interior Affairs of Russian named after V.V. Lukyanov

E-mail: BMil_120@mail.ru

О КУЛЬТУРЕ РЕЧИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ**ABOUT HIGH STANDARTS OF TEACHER'S SPEECH**

В статье говорится о важной роли грамматических, произносительных норм языка и точности словоупотребления, о роли преподавателя, который передает слушателям не только научные знания, но и высокую культуру речи, перечислены наиболее часто встречающиеся речевые ошибки и примеры их правильного использования в речи преподавателя.

Ключевые слова: культура, речь, лексика, значение, слово, термин, материал.

The article states importance of grammatical and pronouncing language norms, accuracy of word usage, teachers' contribution by devolving scientific knowledge as well as high standards of speech to students. The article enumerates typical slips of the tongue and illustrations of their proper use in teacher's speech.

Keywords: culture (standards), speech, lexicon, meaning, word, term, information (material).

Культура речи – это область словесного мастерства, искусство грамотно и красиво говорить и писать, наиболее целесообразно и эффективно использовать речевые средства.

Под высокой речевой культурой преподавателя обычно имеется в виду умение в совершенстве владеть языком, удачно выбирать и употреблять слова, излагать мысли логично, выразительно, ярко, красноречиво. Образцовая речь немыслима без соблюдения грамматических, произносительных норм языка и точности словоупотребления. Не следует забывать, что преподаватель передает слушателям не только научные знания, но и высокую культуру речи.

Важнейшим условием правильного языкового оформления лекции, беседы, доклада, иных видов и форм учебных занятий является умелый отбор словесного материала. Уделяя должное внимание научности содержания, актуальности тем занятий, следует вместе с тем совершенствовать их форму, добиться того, чтобы каждая лекция, беседа была лексически точной, грамматически правильной, стилистически выразительной.

Существенным недостатком публичных выступлений преподавателей нередко является бедность словарного запаса или, наоборот, ненужное многословие, однообразие или громоздкость синтаксических кон-

струкций, шаблоны и штампы, придающие речи сухость, серость, неестественность.

При отборе лексических средств необходимо руководствоваться более или менее закрепившимися нормами словоупотребления. Подбирая слова надо учитывать не только присущие им значения, необходимые для выражения определенного содержания, но и то окружение, в которое попадает слово – в пределах фразы и в более широком контексте. Это значит, что слово нужно употреблять в полном соответствии с тем значением, которое ему присуще. В каждом отдельном случае нужно так подбирать слово, чтобы оно наиболее точно выражало данное понятие. Неточность словоупотребления в одних случаях связана с непониманием значения слова, в других – с неудачным выбором близкого по значению слова (синонима), в-третьих – со смешением близких по звучанию слов и т. д.

Например, слово “вернисаж” означает торжественное открытие и просмотр выставки, а также день ее открытия. Данное слово несинонимично слову “выставка”, имеющему значение “собрание предметов, выставленных для обозрения”, а также “место, где они выставлены”. Глагол “обсудить” имеет значение “всесторонне рассмотреть, обдумать”. В соответствии со своим значением слово “обдумать” употребляется в ли-

тературном языке с неодушевленными существительными: обсудить вопрос... обсудить решение, обсудить поведение кого-либо. Слово “обсудить” может быть ошибочно употреблено в сочетании со словами, обозначающими лицо: обсудить неуспевающего студента.

Неудачны выражения “большая половина” и “меньшая половина”. Половина не может быть ни большей, ни меньшей.

Иногда источником смешения слов является их звуковая близость.

Первая часть “авто” сложного слова “автобиография” соответствует по значению словам “свой”, “собственный”, поэтому избыточно (тавтологично) словосочетание “своя автобиография”. Неправильным является и словосочетание типа “свой автопортрет” и т. д.

Глагол “представить” несинонимичен однокоренному с ним глаголу “предоставить”.

“Представить” имеет значение “дать, подать что-либо” (представить отчет, документы на подпись), “предъявить, показать что-либо подтверждающее” (представить справку), “сделать представление о награждении” (представить к поощрению, к званию).

“Предоставить” имеет значение “дать возможность пользоваться, распоряжаться чем-либо” (предоставить отпуск). Иногда глагол “принизить” (поставить в унижительное положение) используется в несвойственном ему значении (уменьшить уровень, степень и т. п. чего-либо), неправомерно подменяя тем самым несинонимичные глаголы “понизить”, “снизить”. Поэтому неправильна фраза: “Здесь была принижена (следует: понижена или снижена) требовательность”. Не всегда различаются слова “факт” (событие, явление) и “фактор” (движущая сила какого-нибудь процесса, явления). Отсюда возможны ошибки типа: “Необходимо учитывать соотношение сил и другие факты” (вместо “факторы”). Другое значение слова “факт” — пример, случай. Поэтому сочетание “факты и примеры” тавтологично, а одно из слов в таком сочетании избыточно, ненужно. Поэтому неудачно выражение: “Многочисленные факты и примеры говорят о том...”.

Слова “желать – хотеть” синонимичны. Однако между ними есть и различия. Глагол “желать” имеет в современном русском языке ограниченную сферу применения. Употребляется при выражении желания в категорической форме (нередко в отрицательной конструкции) – не желаю с вами разговаривать, ничего не желаю слушать, желаю хоть как-то уладить конфликт. Использование глагола “желать” вместо “хотеть” вне указанного условия является ошибкой. Поэтому неправильны: “Кроме гражданской молодежи желают (следует: хотят) учиться в Орловском Юридическом институте МВД России имени В.В. Лукьянова и сотрудники правоохранительных органов”.

Просторечным является использование слова “желать” в обращении к присутствующим в аудитории: кто желает высказаться?

Слово “желать” входит в состав устойчивого словосочетания “оставляет желать лучшего”, имеюще-

го значение “не удовлетворяет требованиям”. Нередко встречаются ошибки, связанные с разрушением состава этого устойчивого словосочетания: вместо оборота “оставляет желать лучшего” употребляют искаженное сочетание “желает лучшего”, “заставляет желать лучшего”. Неправильна поэтому фраза: “Много лучшего желает (следует: оставляет желать лучшего) организация воспитательной работы в подразделении”.

Одно из значений слова “перспектива” (обычно в форме множественного числа – перспективы) – планы на будущее. Поэтому сочетание “перспективы на будущее” тавтологично, а слово “на будущее” в таком сочетании избыточно, ненужно. Неудачно поэтому говорить о перспективах на будущее.

Широко распространены выражения “в адрес” и “по адресу”. Эти выражения взаимозаменяемы, если речь идет о критических замечаниях по отношению к кому-либо: высказать замечание в адрес (по адресу) нарушителя дисциплины.

В случае, если речь идет о лестных для кого-либо замечаниях, одобрительной оценке кого-либо, следует употреблять выражение “в адрес”, а не “по адресу”.

Засорение разговорного языка нередко связано с неуместным использованием предлогов (в деле, по линии, за счет и т. д.), которые порождают канцелярские обороты, лишаящие речь необходимой простоты, живости, эмоциональности; например, в деле повышения успеваемости..., по линии осуществления планов кафедр..., за счет улучшения уровня знаний ... и т. п.

Встречаются затруднения в употреблении предлогов, т. к. в современном русском языке происходят изменения в их употреблении, в частности предлогов “в” и “на”.

Строго последовательно без замены друг друга предлоги “в” и “на” употребляются только тогда, когда они выполняют свою прямую функцию, т. е. предлог “в” указывает направление действия внутрь или пребывание его внутри чего-либо (в аудитории, в столе), а предлог “на” служит показателем направления действия на поверхность или пребывание его на поверхности чего-либо (на крыше, на столе).

Многословие может проявиться в наличии лишних слов. Например: незаконное растаскивание общественного имущества... (может ли “растаскивание” быть “законным”?), обмен имеющимся опытом... (если опыта нет, то нечем и обмениваться), в своем докладе... он сообщил... (в чужом докладе не сообщают).

Наряду с отбором лексических средств первостепенное значение имеет выбор правильных форм и конструкции, отвечающих требованиям норм литературного языка.

Нередко встречаются грамматические формы, не принятые в современном русском языке. Иногда наблюдается неправильное отношение некоторых имен существительных к грамматическому роду. Грамматический род сложносокращенных слов, образованных путем соединения начальных букв от слов, входящих в сложное наименование, определяется по основному слову этого

наименования, например: МГУ (университет) – мужского рода, КПРФ, ЛДПР (партия) – женского рода, МВД (министерство) – среднего рода.

Мы привели лишь отдельные примеры неправильного употребления слов и грамматических форм.

Огромные возможности, заложенные в русском литературном языке, позволяют преподавателю сделать отбор терминов и выражений наиболее точным, целенаправленным, отвечающим в каждом случае содержанию излагаемого материала.

Библиографический список

1. Вакуров В.Н. и др. Трудности русского языка: Словарь – справ./ В.Н. Вакуров, Л.И. Рахманова, Н.В. Толстой, Н.В. Формановская: Под ред. Л.И. Рахмановой, 3-е изд., испр. и доп. В 2ч. М., 1993 – 1994. С.83,151.
2. Субботин Валерий Николаевич. Педагогические основы совершенствования культуры пропагандистской речи у молодых офицеров. автореф. дис. ... канд. пед. наук. Военно-политическая орденов Ленина и октябрьской революции краснознаменная академия им.В.И. Ленина. Москва, 1985. Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat <http://www.dissercat.com/content/pedagogicheskie-osnovy-sovershenstvovaniya-kultury-propagandistskoi-rechi-u-molodykh-ofitser#ixzz4yyQEEFMV>. С. 99.

References

1. Vakurov V.N. Difficulties of the Russian language: Dictionary - reference. / V.N. Vakurov, LI Rakhmanova, N.V. Tolstoy, N.V. Formanovsky: Ed. L.I. Rakhmanova, 3rd ed., Rev. and additional. In 2 parts. M., 1993 - 1994. P.83,151.
 2. Subbotin Valeriy Nikolaevich. Pedagogical bases for improving the culture of propaganda speech among young officers. Author's abstract. dis. ... cand. ped. sciences. Military-political orders of Lenin and the October Revolution Krasnoznamennaya Academy named after V.I. Lenin. Moscow, 1985. Scientific library of dissertations and abstracts disserCat <http://www.dissercat.com/content/pedagogicheskie-osnovy-sovershenstvovaniya-kultury-propagandistskoi-rechi-u-molodykh-ofitser#ixzz4yyQEEFMV>. P. 99.
-

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, Гранадаский университет (Испания);

БЕДНАРСКАЯ Л.Д. – доктор филологических наук, профессор, кафедра теории и методики обучения русскому языку и литературе, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

ВИДМАРОВИЧ Н.П. – доктор филологических наук, профессор, кафедра русского языка, Загребский университет (Хорватия);

ГЕЛЛА Т.Н. – доктор исторических наук, профессор, декан исторического факультета, зав. кафедрой всеобщей истории, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

ЗАЙЧЕНКОВА М.С. – доктор филологических наук, профессор, кафедра русского языка как иностранного, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, заслуженный деятель науки Российской Федерации;

ИВАНОВ А.Е. – доктор исторических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, Институт российской истории РАН;

ИЗОТОВ В.П. – доктор филологических наук, профессор, руководитель НИИ филологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

КОВАЛЕВ П.А. – доктор филологических наук, профессор, кафедра русской литературы XX-XXI веков и истории зарубежной литературы, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

ЛАРИОНОВА Л.Г. – доктор педагогических наук, профессор, кафедра теории языка и русского языка, Южный федеральный университет;

ЛБВОВА С.И. – доктор педагогических наук, профессор, лаборатория дидактики русского языка, Институт содержания и методов обучения Российской академии образования;

МАЙМЕСКУЛОВА А.Л. – доктор наук, экстраординарный профессор, университет Казимира Великого, Институт нефилологии и прикладной лингвистики (Польша);

МИНАКОВ С.Т. – доктор исторических наук, профессор, зав. кафедрой истории России, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

МИХАЛЬЧЕНКО С.И. – доктор исторических наук, профессор, директор НИИ фундаментальных и прикладных исследований, Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского;

МИХЕИЧЕВА Е.А. – доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой русской литературы XX-XXI веков и истории зарубежной литературы, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

НИКОНОВА Т.А. – доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой русской литературы XX и XXI веков, теории литературы и фольклора, Воронежский государственный университет;

НОВИКОВ С.Н. – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой декоративно-прикладного искусства и технической графики, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

ОБРАЗЦОВ П.И. – доктор педагогических наук, профессор, Академия Федеральной службы охраны Российской Федерации, академик Международной академии информатизации и академии педагогических и социальных наук;

ПАСТЕРНАК Е.Л. – доктор филологических наук, доцент, кафедра французского языкознания, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова;

ПОГОСЯН В.А. – доктор исторических наук, зав. отделом геноцидологии, Институт арменоведческих исследований, Ереванский государственный университет (Армения);

ПОНШОН Т. – доктор филологических наук, профессор, Реймский университет, Шампань-Арденн (Франция);

РЕТИНСКАЯ Т.И. – доктор филологических наук, доцент, зав. кафедрой романской филологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

ТАМИН М. – доктор филологических наук, почетный профессор, Реймский университет, Шампань-Арденн (Франция);

ТЕР-МИНАСОВА С.Г. – доктор филологических наук, заслуженный профессор, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова;

УМАН А.И. – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой общей педагогики, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

ЧЕКОВА-ДИМИТРОВА И. – кандидат филологических наук, доцент, кафедра русской литературы, Софийский университет «Святого Климента Охридского» (Болгария);

ЧЕЛЫШЕВА И.И. – доктор филологических наук, профессор, зав. отделом индоевропейских языков и сектором романских языков, Институт языкознания РАН, член Итальянского лингвистического общества;

ЧЕРЕПАНОВА Л.В. – доктор педагогических наук, профессор, кафедра русского языка и методики его преподавания, Забайкальский государственный университет;

ЧИКАЛОВА И.Р. – доктор исторических наук, профессор, кафедра всеобщей истории и методики преподавания истории, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, ведущий научный сотрудник, Институт истории, Национальная академия наук Беларуси (Белоруссия);

ШЕМЧУК Ю.М. – доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой лингвистики и профессиональной коммуникации в области зарубежного регионоведения, Московский государственный лингвистический университет;

ШИ ХУНШЭН – кандидат филологических наук, профессор, Аньхойский университет, директор центра по изучению России (Китай);

ЯМАГУТИ Р. – доктор филологических наук, факультет гуманитарных наук, Университет 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.

Перевод: Александрова А.П.

Компьютерная верстка: Корявкина О.С.

Дизайн обложки: Никифоров А.В.

Подписано в печать 20.12.2017 г.

Дата выхода в свет 26.12.2017 г.

Формат 60х84 1/8 Объем 49,25 усл. п. л.

Тираж 1000 экз. Цена договорная. Заказ № 146

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