

Редакционно-издательская коллегия:

Главный редактор

Авдеев Ф.С. д-р пед. наук, проф.

Заместитель главного редактора

Пузанкова Е.Н., д-р пед. наук, проф.

Члены редколлегии:

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

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

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

Айзенштат М.П. д-р ист. наук (Россия)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

И.о. ответственного редактора

Дудина Е.Ф. канд. филол. наук

Адрес редакции:

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

Тел. (486-2) 43-17-40

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

Зарег. в Федеральной службе по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых 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

Волкова Е.А. ОБЩЕСТВЕННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО В 1850-1870 ГОДЫ (НА ПРИМЕРЕ ИЗДАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ)	5
Гончарова И.В. ДЕРЕВНЯ НАЧАЛА 1930-х гг. В ПОИСКАХ СОЦИАЛЬНОГО КОМПРОМИССА (НА МАТЕРИАЛЕ ЦЕНТРАЛЬНО-ЧЕРНОЗЕМНОЙ ОБЛАСТИ)	10
Жуков С.А. «РАБОТА ТЫЛА ВСТРЕЧАЛА ОГРОМНЫЕ ТРУДНОСТИ, ОСОБЕННО ТРУДНОСТИ ПОДВОЗА»: НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ СНАБЖЕНИЯ ВОЙСК В СОВЕТСКО-ФИНЛЯНДСКОЙ ВОЙНЕ 1939-1940 ГОДОВ	14
Казакова О.Ю. ОРЛОВСКАЯ ПРОВИНЦИЯ В ГОДЫ ПЕРВОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ ГЛАЗАМИ ПИСАТЕЛЕЙ-ОБЫВАТЕЛЕЙ	19
Левшин А.С. ЦАРЕВИЧ В МАСКЕ ШУТА	24
Меняйлов И.И. (инок Елисей) ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СОЮЗА СВЯЩЕННИКОВ В БОЛГАРИИ И ЕГО ОТНОШЕНИЯ С ОФИЦИАЛЬНОЙ ЦЕРКОВЬЮ	29
Никифоров С.В. МЕТОД ГУМИЛЕВА В РЕГИОНАЛИСТИКЕ И ПРОГНОЗИРОВАНИИ МОНГОЛОВЕДЕНИЯ	34
Пигорева О.В. ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ИСТОРИОГРАФИЯ О СТАНОВЛЕНИИ ИЗУЧЕНИЯ РЕЛИГИИ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ ШКОЛЕ В КОНТЕКСТЕ ИСТОРИКО-ПОЛИТИЧЕСКИХ ИЗМЕНЕНИЙ И РАЗНООБРАЗИЯ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ	42
Поздняков А.А. АНТРОПОЛОГИЯ РЕЛИГИИ В И. И. НЕСМЕЛОВА	48
Пупыкин Н.И. ГОСУДАРСТВЕННОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ МИГРАЦИОННЫХ ОТНОШЕНИЙ И КОНФЛИКТОВ ВО ФРАНЦИИ(1995-2015)	52
Чепель А.И. СОЦИАЛЬНЫЕ КОНФЛИКТЫ В ШВЕДСКО-РУССКОМ ПРИГРАНИЧЬЕ ПОСЛЕ СТОЛБОВСКОГО МИРА	60
Черниловский А.А. СОВЕТСКИЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ФИЛЬМЫ 1920 – 1930-х ГОДОВ О БУДУЩЕЙ ВОЙНЕ С ФАШИЗМОМ И ЯПОНСКИМ МИЛИТАРИЗМОМ	64
Чувардин Г.С. ВЕЛИКИЙ КНЯЗЬ НИКОЛАЙ НИКОЛАЕВИЧ-МЛАДШИЙ И ЭПОХА УПУЩЕННЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ (БИОГРАФИЧЕСКИЙ ПОДХОД)	69
Штарева Т.Н. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИТИЧЕСКОЙ МЫСЛИ РОССИЙСКОГО ДВОРЯНСТВА В КОНТЕКСТЕ ИСТОРИИ РОССИЙСКОГО ГОСУДАРСТВА В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XVIII ВЕКА	74

10.00.00 – ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Богданова О.В. ОБРАЗ ГЛАВНОГО ГЕРОЯ И ЛЮБОВНЫЙ «КОНФЛИКТ» В РАССКАЗЕ И. БУНИНА «ЧИСТЫЙ ПОНЕДЕЛЬНИК»	80
Демирал Хилми КОНЦЕПТ «МУЗЫКА» В ПОВЕСТИ В.С. МАКАНИНА «ГДЕ СХОДИЛОСЬ НЕБО С ХОЛМАМИ»	85
Зайченкова М.С., Элми Ата Мохаммад ИЗМЕНЕНИЯ СЕМАНТИКИ ЛИЧНЫХ ИМЕН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ (НА МАТЕРИАЛЕ ПОВЕСТИ А.С. ПУШКИНА «МЕТЕЛЬ» И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИХ ИСТОЧНИКОВ)	90
Клочков А.В. РЕЧЕВАЯ СТРУКТУРА ОБРАЗА АВТОРА В МЕЖЪЯЗЫКОВОМ АСПЕКТЕ	95

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.

<i>Макарова А.А.</i> МОТИВ ПОКАЯНИЯ В ДРАМАХ Л. ТОЛСТОГО «ВЛАСТЬ ТЬМЫ» И Л. АНДРЕЕВА «КАИНОВА ПЕЧАТЬ» (НЕ УБИЙ).....	99
<i>Радионова А.В.</i> ПАРАДИГМЫ ПОСТИЖЕНИЯ ТРАНСЦЕНДЕНТНОГО В ЛИРИКЕ Ф.Н. ГЛИНКИ.....	103
<i>Себелева А.В., Рымарева Е.Н.</i> ТРАНСФОРМАЦИЯ АРХЕТИПА «ВСЕМИРНЫЙ ПОТОП» В МИФОЛОГИЧЕСКИХ СЮЖЕТАХ ОБСКИХ УГРОВ.....	109
<i>Струкова Т.В.</i> ЛИТЕРАТУРНЫЕ СТИХОТВОРНЫЕ ЗАГАДКИ НА СТРАНИЦАХ РУКОПИСНОГО ЖУРНАЛА «ТРУДЫ ЧЕТЫРЕХ ОБЩНИКОВ».....	114
<i>Чиан Ч.</i> БОЛЬ КАК ЭКЗИСТЕНЦИЯ В РАССКАЗЕ Л. АНДРЕЕВА «СТЕНА».....	121
13.00.00 – ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	
<i>Бурковская Т.В., Борисова Ю.Н.</i> ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОЕКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ – АРХИТЕКТОРОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУЛЬТУРОЛОГИИ.....	125
<i>Гавриленко А.П., Волкова Л.А., Тараненко А.И.</i> ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ПРАВОСЛАВНЫХ РЕЛИГИОЗНЫХ ЦЕННОСТЕЙ.....	130
<i>Горлова Ю.И.</i> ТЕАТРАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ ФАКУЛЬТЕТА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА.....	135
<i>Горохов Д.Е., Пимонов Р.В.</i> МЕТОДИКА КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПРОФИЛЯ СПЕЦИАЛИСТА.....	140
<i>Губарева Л.И., Баранова С.В., Бирюкова Н.П.</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ НАВЫКИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ УМЕНИЯ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ СПО: ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ И ОПРЕДЕЛЕНИЯ.....	145
<i>Еремеева А.П., Тихоновская Л.Е.</i> МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ И УСЛОВИЯ УСПЕШНОГО ИЗУЧЕНИЯ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МОДЕЛИ В ШКОЛЕ.....	149
<i>Ермакова Л.А., Воронкова М.В.</i> АДАПТАЦИОННЫЙ КУРС ХИМИИ НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО КАЧЕСТВЕННОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ-АГРАРИЕВ.....	152
<i>Закурдаева Н.В.</i> ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ДИСКУРС КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ КОГНИТИВНОЙ КАРТЫ РЕАЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ.....	161
<i>Карнеева С.А., Родкина А.А.</i> РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОМУ КОНСТРУИРОВАНИЮ ТЕКСТИЛЬНЫХ ИЗДЕЛИЙ.....	165
<i>Карнеева С.А.</i> ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ ОБУЧЕНИЯ БАКАЛАВРОВ ХУДОЖЕСТВЕННОМУ КОНСТРУИРОВАНИЮ ТЕКСТИЛЬНЫХ ИЗДЕЛИЙ В НАПРАВЛЕНИИ ДИДАКТИКА.....	169
<i>Макарова В.Н., Фандеева Т.А.</i> ФОРМИРОВАНИЕ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ И ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ И ЯЗЫКОВЫХ СРЕДСТВ ИХ ВЫРАЖЕНИЯ.....	173
<i>Митин Д.И., Михеев А.Н.</i> КАЧЕСТВЕННЫЕ СОСТОЯНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ.....	178
<i>Митрахович В.А., Митин Д.И.</i> НОРМАТИВНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОЛОЖЕНИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ВОЕННОСЛУЖАЩИХ.....	184
<i>Мостовая Т.Н.</i> ХОРЕОГРАФИЯ В СПОРТЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПЛАСТИЧЕСКОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ.....	191
<i>Образцов П.И., Дулепов Д.В.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ В УСЛОВИЯХ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ВОЕННОГО ВУЗА.....	194
<i>Образцов П.И., Шалимова О.Н.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО ОФИЦЕРА ПОЛИЦИИ В РАМКАХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	200
<i>Пузанкова Е.Н., Левшина Э.С.</i> ДИАГНОСТИКА И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ЯЗЫКОВОГО И РЕЧЕВОГО КОМПОНЕНТОВ ЯЗЫКОВОЙ СПОСОБНОСТИ УЧАЩИХСЯ 5-Х КЛАССОВ.....	204
<i>Романова Е.В., Туревская Е.И., Хвалица Н.А.</i> ОСОБЕННОСТИ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ.....	210
<i>Сергеева Н.И., Андреева Л.А.</i> ПРИМЕНЕНИЕ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....	216
<i>Скворцов К.В.</i> СПЕЦИФИКА КУЛЬТУРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ КАК ИСТОЧНИК ОБНОВЛЯЮЩИХСЯ ПРОТИВОРЕЧИЙ В РАЗВИТИИ ОБЩЕСТВА.....	223
<i>Соловьева Е.З.</i> ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МОЛОДЕЖИ И ЕГО ЗНАЧЕНИЕ ДЛЯ ВОЗРОЖДЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ (ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ).....	228
<i>Таканев А.А., Яроватая М.А.</i> ВВЕДЕНИЕ В ЭЛЕКТИВ «КОМПОЗИТНЫЕ МАТЕРИАЛЫ В МЕДИЦИНЕ».....	233
<i>Ходякова Л.А., Супрунова А.В.</i> ФОНОВЫЕ КУЛЬТУРНЫЕ ЗНАНИЯ КАК БАЗА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ЧТЕНИЯ ТЕКСТА.....	236
ПАМЯТИ УЧИТЕЛЯ	
ФЕЛИКС АБРАМОВИЧ ЛИТВИН	242
КОНФЕРЕНЦИИ	
<i>Дудина Е.Ф.</i> ОРЛОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ И.С. ТУРГЕНЕВА – ЦЕНТРАЛЬНАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ ПЛОЩАДКА ПО ОБМЕНУ ОПЫТОМ МЕЖДУ РАЗЛИЧНЫМИ УЧАСТНИКАМИ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СООБЩЕСТВА.....	244
РЕДАКЦИОННО-ИЗДАТЕЛЬСКАЯ КОЛЛЕГИЯ.....	246
ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ НАУЧНОЙ СТАТЬИ.....	247

Editorial board:

Scientific editor-in-chief

Avdeyev E.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)
Litvin F.A. Doctor of Philology, Prof. (Russia)
L'vova S.I. Doctor of Pedagogics, Prof. (Russia)
Maimeskulova A.L. Doctor of Sciences, extraordinary Prof. (Poland)
Minakov S.T. Doctor of History, Prof. (Russia)
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)
Chekova-Dimitrova I. Candidate of Philology, Docent (Bulgaria)
Chelysheva I.I. Doctor of Philology, Prof. (Russia)
Cherepanova L.V. Doctor in Pedagogics, Prof. (Russia)
Chikalova I.R. Doctor of History, Prof. (Belarus)
Shemchuk J.M. Doctor of Philology, Prof. (Russia)
Shi Hunshen Candidate of Philology, Prof. (China)
Yamaguchi R. Doctor of Philology (Japan)

Acting chief editor

Dudina E.F. Candidate of Philology

Editorial Office address:

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

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

Index 43366
on general catalog «Press of Russia»

© Team of authors, 2017
© OSU named after I.S. Turgenev, 2017

Contents

07.00.00 – HISTORICAL SCIENCES

Volkova E.A. FYODOR DOSTOYEVSKY'S SOCIAL ACTIVITY IN 1850-1870 (IN PUBLISHING AS EXAMPLE)	5
Goncharova I.V. THE BEGINNING OF THE 1930s. IN THE SEARCH FOR SOCIAL COMPROMISE (BASED ON CENTRAL CHERNOZOM REGION)	10
Zhukov S.A. «LOGISTICS SUPPORT MET WITH HUGE DIFFICULTIES, ESPECIALLY DIFFICULTIES OF SUPPLY (DELIVERY)»: SOME ASPECTS OF TROOP SUPPLY DURING THE SOVIET-FINNISH WAR (THE WINTER WAR), 1939-1940.	14
Kazakova O. Yu. OREL PROVINCE DURING THE FIRST WORLD WAR THROUGH THE EYES OF WRITERS-ORDINARY PEOPLE	19
Levshin A.S. THE PRINCE IN A JESTER MASK.	24
Menyailov I.I. (monk Elisey) THE ACTIVITIES OF THE UNION OF PRIESTS IN BULGARIA AND ITS RELATIONS WITH THE OFFICIAL CHURCH	29
Nikiforov S.V. GUMILYOV'S METHOD IN REGIONALISM AND PROGNOSIS OF MONGOLIAN STUDIES.	34
Pigoreva O.V. RUSSIAN HISTORIOGRAPHY OF FORMATION OF THE STUDY OF RELIGION IN THE MODERN RUSSIAN SCHOOL IN THE CONTEXT OF HISTORICAL AND POLITICAL CHANGES AND DIFFERENT METHODOLOGICAL APPROACHES	42
Pozdnyakov A.A. V.I. NESMELOV'S ANTHROPOLOGY OF RELIGION	48
Pupykin N.I. STATE REGULATION OF MIGRATION RELATIONS AND CONFLICTS IN FRANCE (1995-2015)	52
Chepel' A.I. SOCIAL CONFLICTS IN SWEDISH-RUSSIAN BORDERLAND AFTER THE STOLBOV PEACE TREATY.	60
Chernilovsky A.A. SOVIET FILMS OF THE 1920s – 1930s ABOUT THE FUTURE WAR AGAINST FASCISM AND JAPANESE MILITARISM	64
Chuardin G.S. GRAND DUKE NICHOLAI NIKOLAEVICH JUNIOR AND THE ERA OF “MISSED OPPORTUNITIES” (BIOGRAPHICAL APPROACH)	69
Shtareva T.N. FEATURES OF FORMATION OF THE POLITICAL THOUGHT OF THE RUSSIAN NOBILITY IN THE CONTEXT OF THE HISTORY OF THE RUSSIAN STATE IN THE FIRST HALF OF THE XVIII CENTURY	74

10.00.00 – PHILOLOGICAL SCIENCES

Bogdanova O.V. THE IMAGE OF THE PROTAGONIST AND THE LOVE CONFLICT IN THE STORY OF I. BUNIN “PURE MONDAY”	80
Demiral Hilmi THE CONCEPT “MUSIC” IN V.S. MAKANIN'S SHORT NOVEL “WHERE THE SKY MEETS THE HILLS”	85
Zaichenkova M. S., Elmy Ata Mohammad THE SEMANTIC CHANGES OF PERSONAL NOUNS (ON THE MATERIAL OF A.S. PUSHKIN'S STORY “THE SNOWSTORM” AND LEXICOGRAPHICAL SOURCES)	90
Klochkov A.V. SPEECH STRUCTURE OF THE AUTHOR IMAGE IN THE INTERLINGUAL ASPECT	95
Makarova A.A. PENANCE MOTIVE IN L. TOLSTOY'S DRAMA “THE POWER OF DARKNESS” AND L. ANDREEV'S “THE BRAND MARK OF CAIN” (“THOU SHALT NOT KILL”)	99

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.

<i>Radionova A.V.</i> THE PARADIGM OF UNDERSTANDING OF TRANSCENDENTAL IN F.N. GLINKA'S POETRY	103
<i>Sebeleva A.V., Rimareva E.N.</i> THE TRANSFORMATION OF THE FLOOD ARCHITYPE IN OB-UGRIC MYTHOLOGY	109
<i>Strukova T.V.</i> LITERARY POETIC RIDDLES AT THE PAGES OF HANDWRITTEN JOURNAL «WORKS OF FOUR PARTAKERS»	114
<i>Chiang Ch</i> PAIN AS EXISTENCE IN L. ANDREEV'S "THE WALL"	121

13.00.00 – PEDAGOGICAL SCIENCES

<i>Burkovskaya T.V., Borisova Yu.N.</i> THEORETICAL MODEL OF ARCHITECT-STUDENTS' PROJECT COMPETENCE FORMATION IN STUDIES OF CULTUROLOGY	125
<i>Gavrilenko A.P., Volkova L.A., Taranenko A.I.</i> THE SPIRITUAL AND MORAL FORMATION OF THE INDIVIDUAL IN THE CONTEXT OF ORTHODOX RELIGIOUS VALUES	130
<i>Gorlova U.I.</i> THEATRICAL PEDAGOGICS IN THE DEVELOPMENT OF CREATIVE POTENTIAL OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL COURSE OF THE FACULTY OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORT	135
<i>Gorokhov D.E., Pimonov R.V.</i> THE METHOD OF FORMING THE COMPETENCE PROFILE OF A SPECIALIST	140
<i>Gubareva L.I., Baranova S.V., Biryukova N.P.</i> PROFESSIONAL ABILITIES AND PROFESSIONAL SKILLS IN THE TRAINING SYSTEM SVE: BASIC APPROACHES AND DEFINITIONS	145
<i>Eremeeva A.P., Tihonovskaya L.E</i> METHODICAL PRECONDITIONS AND CONDITIONS FOR THE SUCCESSFUL STUDY OF THE WORD-FORMATION MODEL AT SCHOOL	149
<i>Ermakova L.A., Voronkova M.V.</i> ADAPTION CHEMISTRY COURSE BASED ON AN INTEGRATIVE APPROACH AS EFFECTIVE MEANS OF HIGH-QUALITY TRAINING OF BACHELORS-FARMERS	152
<i>Zakurdayeva N.V.</i> EDUCATIONAL DISCOURSE AS AN INSTRUMENT OF FORMING THE STUDENT'S COGNITIVE REALITY MAP	161
<i>Karpeeva S.A., Rodkina A.A.</i> THE DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES IN THE PROCESS OF TRAINING TO THE ARTISTIC DESIGN OF TEXTILE PRODUCTS	165
<i>Karpeeva S.A.</i> THE INCREASING OF THE LEVEL OF BACHELORS' TRAINING TO THE ARTISTIC DESIGN OF THE TEXTILE PRODUCTS IN THE TREND OF DIDACTICS	169
<i>Makarova V.N., Fandeeva T.A.</i> FORMING OF OLDER PRESCHOOL AGE CHILDREN'S SPACE AND TIME PERCEPTIONS AND LANGUAGE MEANS OF THEIR EXPRESSION	173
<i>Mitin D.I., Mikheev A.N.</i> QUALITATIVE STATES OF THE PHYSICAL TRAINING OF MILITARY PERSONNEL	178
<i>Mitrakhovich V.A., Mitin D.I.</i> NORMATIVE-PEDAGOGICAL PROVISIONS OF REALIZATION OF PEDAGOGICAL POTENTIAL OF THE PHYSICAL TRAINING IN THE FORMATION OF MILITARY PERSONNEL PROFESSIONALISM	184
<i>Mostovaya T.H.</i> CHOREOGRAPHY IN THE SPORT AS A FORM OF PLASTIC EXPRESSION	191
<i>Obraztsov P.I., Dulepov D.V.</i> FUTURE OFFICERS' COMMON CULTURAL COMPETENCE FORMATION UNDER THE CONDITIONS OF THE MILITARY HIGH SCHOOL EDUCATIONAL WORK ORGANIZATION	194
<i>Obraztsov P.I., Shalimova O.N.</i> THE FORMATION OF COMMON CULTURAL COMPETENCE OF A FUTURE POLICE OFFICER IN THE FRAMEWORK OF THE COMPETENCE APPROACH IN THE SYSTEM OF HIGHER EDUCATION	200
<i>Puzankova E.N., Levshina E.S.</i> DIAGNOSIS AND IMPROVEMENT OF LANGUAGE AND SPEECH COMPONENTS OF FIFTH-GRADE PUPILS' LANGUAGE ABILITY	204
<i>Romanova E.V., Turevskaya E.I., Khvalina N.A.</i> PARTICULAR QUALITIES OF MENTAL STATE OF A FIRST-YEAR STUDENT OF THE PEDAGOGICAL ORIENTATION TRAINING	210
<i>Sergeeva N.I., Andreeva L.A.</i> APPLICATION OF AN ELECTRONIC TEACHING AIDS SET AT THE LESSONS IN SUBJECT «FOREIGN LANGUAGE»	216
<i>Skvortsov K.V.</i> THE SPECIFICITY OF CULTURAL AND PEDAGOGICAL RELATIONSHIPS IN YOUTH ENVIRONMENT AS A SOURCE OF RENEWING CONTROVERSIES IN THE SOCIETY DEVELOPMENT	223
<i>Solovieva E.Z.</i> PATRIOTIC EDUCATION OF THE YOUTH AND ITS IMPORTANCE FOR THE REVIVAL OF NATIONAL CULTURE (PEDAGOGICAL ASPECT)	228
<i>Takanaev A.A., Yarovataya M.A.</i> INTRODUCTION TO THE ELECTIVE COURSE "COMPOSITE MATERIALS IN MEDICINE"	233
<i>Khodiakova L.A., Suprunova A.V.</i> BACKGROUND CULTURAL KNOWLEDGE AS A BASE FOR THE FORMATION OF CULTURAL COMPETENCE IN THE PROCESS OF READING THE TEXT	236

CONFERENCE

<i>Dudina E.F.</i> OREL STATE UNIVERSITY NAMED AFTER I.S. TURGENEV – THE CENTRAL COMMUNICATION PLATFORM FOR THE EXCHANGE OF EXPERIENCE BETWEEN VARIOUS PARTICIPANTS OF THE SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL COMMUNITY	244
--	-----

УДК 94 (47)

UDC 94 (47)

ВОЛКОВА Е.А.

кандидат исторических наук, доцент, кафедра философии, социологии и истории, Воронежский государственный архитектурно-строительный университет,

E-mail: volkne@bk.ru

VOLKOVA E.A.

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor of Philosophy, Sociology and History Department, Voronezh State University of Architecture and Civil Engineering

E-mail: volkne@bk.ru

ОБЩЕСТВЕННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО В 1850-1870 ГОДЫ (НА ПРИМЕРЕ ИЗДАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ)

FYODOR DOSTOYEVSKY'S SOCIAL ACTIVITY IN 1850-1870 (IN PUBLISHING AS EXAMPLE)

В статье анализируется издательская деятельность Ф. М. Достоевского в журналах «Время» и «Эпоха». Автор приходит к выводу, что издательская деятельность братьев Достоевских не увенчалась успехом, но она позволила приобрести необходимый литературный и социальный опыт, обзавестись необходимыми знакомствами в литературных кругах. Общественная деятельность Ф.М. Достоевского на протяжении всей его жизни играла важную роль в формировании его социально-исторических воззрений, в эволюции как художника, писателя, автора великих произведений, обогативших навеки российскую и мировую культуру.

Ключевые слова: Ф.М. Достоевский, исторические взгляды, издательская деятельность, история России.

The article analyzes F. M. Dostoevsky's publishing activities in journals "Time" and "Epoch". The author concludes that the publishing activities of Dostoevsky brothers did not succeed, but it allowed to acquire the necessary literary and social experience, and necessary acquaintances in literary circles. F.M. Dostoevsky's public activities throughout his life played an important role in the formation of his social and historical views, in the evolution as an artist, writer, author of great works, which forever enriched Russian and world culture.

Keywords: Fyodor Dostoyevsky, nihilism, historical sights, the terror, the history of Russia.

Общественная деятельность Ф.М. Достоевского представляет собой одну из актуальных проблем отечественной исторической науки в целом и достоевсковедения, в частности. Несмотря на определенные успехи в изучении данной проблематики, эта проблема не получила, на наш взгляд, достаточно полного отражения в научной литературе. Исключение составляет монография В.А. Твардовской [6]. Издательская деятельность писателя нашла отражение в исследованиях В.С. Нечаевой [5].

Общественная деятельность Достоевского отличалась многообразием. Она включала общественно-политическую деятельность – участие в кружке М.В. Петрашевского во второй половине 1840-х годов; издательскую деятельность в журналах братьев М.М. и Ф.М. Достоевских «Время» и «Эпоха» в начале 1860-х годов, в журнале «Гражданин» В.П. Мещерского; публичные выступления перед различными аудиториями, в том числе перед членами императорской семьи; участие в публичных мероприятиях; контакты с другими литераторами и общественными деятелями России, с читателями. Общественная деятельность Достоевского как в фокусе отражала дух эпохи, социальное и духовно-нравственное состояние российского общества.

Возвращение в столицу из Сибири позволило братьям Достоевским приступить к осуществлению своей

давней мечты – изданию собственного литературно-художественного журнала, получившего название «Время». За период каторги, солдатской службы и ссылки Достоевский накопил глубокое представление о жизни простого русского народа. Пожалуй, никто из известных русских литераторов тех лет не имел столько обширного познания интересов и нужд простых людей, как Достоевский.

Идея издания собственного литературного журнала зародилась у Федора Достоевского еще в годы сибирской ссылки. Об этом он писал в письме к брату Михаилу от 13 сентября 1858 года из Семипалатинска: «У меня давно вертелась в голове мысль о подобном издании, но только чисто литературной газеты» [5]. В июне 1858 года М.М. Достоевский выступил с сообщением о программе еженедельного литературно-политического журнала.

После возвращения Ф.М. Достоевского в Петербург подготовка к изданию журнала ускорила. 18 июня 1860 года М.М. Достоевский передал в цензурный комитет Санкт-Петербурга прошение о разрешении издавать журнал «Время» на основе утвержденной ранее программы. Периодичность издания журнала с еженедельного выпуска изменялась на ежемесячный. 6 сентября 1860 года М.М. Достоевским было объявлено о подписке на журнал «Время» на 1861 год.

Приступая к изданию журнала, братья Достоевские объявили программу, состоящую из внутренних и зарубежных новостей, литературно-исторических и литературных рубрик, юмористических материалов, переводов иностранных авторов и т.п.

Главной темой журнала «Время», как и других изданий того времени, стало освещение подготовки и хода реализации крестьянской реформы – самой важной из всех «великих реформ» императора Александра II. Монархические идеи Достоевского трансформировались в почитание молодого императора, преклонение перед его деяниями. Писатель считал, что царь должен даровать свободу русскому народу. Исторической миссией русского дворянства он полагал перенесение русской идеи на Запад, но Запад, по его мнению, еще не созрел для ее восприятия.

Крестьянская тематика не была предметом пристального внимания Достоевского. Главными героями его художественных произведений были городские слои – купцы, ремесленники, небогатые чиновники, разночинцы и т.п. Однако журнал «Время» должен был идти в ногу со временем, в котором отмена крепостного права становилась наиболее злободневным и жгучим вопросом.

Впервые Достоевский столкнулся с крестьянской тематикой во второй половине 1859 года, находясь в Твери. Либерально ориентированные тверские помещики под руководством предводителя дворянства А.М. Унковским в августе 1859 года подготовили один из наиболее прогрессивных проектов «Положения о крестьянах», который, однако, не был принят. Косвенно писатель участвовал в подготовке документов по освобождению крестьян, поскольку был знаком со многими тверскими помещиками.

Предреформенная полемика нашла отражение на страницах журнала «Время». В течение всего 1861 года на страницах журнала публиковались материалы по различным аспектам крестьянской реформы. В апрельской книжке журнала за 1861 год была напечатана статья «19 февраля 1861 года» без авторства, отражавшая позицию редактора, то есть Достоевского. Реформа оценивалась как величайшее историческое событие наравне с Крещением Руси, свержением монголо-татарского ига, реформами Петра Великого, Отечественной войной 1812 года. Основное значение реформы автор статьи видел в необходимости соединить разнородные части русского народа в единое целое, формирование нации на родной почве. В реформе Достоевский видел фундамент отсчета нового этапа в истории – возрождения самостоятельности и самодеятельности русского народа.

В седьмой книжке журнала за 1861 год была напечатана статья Н.Н. Воскобойникова «Заметки по крестьянскому вопросу», разбиравшая роль третейских споров между крестьянами и помещиками. Автор обращался к добросовестным помещикам с призывом выступать посредниками в третейских судах, знакомить крестьян с основными положениями реформы, разоблачать ходившие во множестве слухи о подмене истинного содержания реформы местными помещиками.

В осенних книжках журнала за 1861 год были напечатаны заметки о противоречиях между крестьянами и помещиками, появившиеся в процессе практической реализации реформы на местах, о нарушениях со стороны помещиков в проведении реформы. В последнем номере журнала за 1861 год была опубликована статья о негативных сторонах крестьянской реформы. Автор статьи выступал в защиту крестьян.

В 1862 году полемика по крестьянскому вопросу была продолжена дискуссией по поводу публикации в газете «День» в защиту дворянства, трактовавшегося в качестве ведущей и исключительной его роли в государстве. В мартовской книжке журнала была напечатана статья «Дворянство и земство (по поводу крестьянских толков)» без авторства, посвященная анализу исторической роли русского дворянства. Возможно, автором был Ф.М. Достоевский, так как многие мысли материала были созвучны его историческим воззрениям. В статье опровергалось суждение одного из видных либералов Б.Н. Чичерина об особой роли и правах российских дворян. На место дворян автор ставил земство, трактуя его как начальное учреждение в истории Российского государства. История земства связывалась с традициями народного вече, земских соборов, и сугубо народных учреждений – артелей и общин. Главным смыслом статьи стало утверждение о необходимости объединения дворянства с народом путем распространения просвещения в народных массах. Наивный, умозрительный характер статьи был очевиден и вызвал критику со стороны демократических слоев общества.

В связи с усилением цензуры в последующих номерах журнала «Время» тема крестьянской реформы вставала эпизодически. В целом же оценка реформы носила положительный характер, сама реформа трактовалась как величайшее событие в русской истории. Особо подчеркивалась решающая роль «Царя-освободителя» Александра II, которого Достоевский боготворил. Однако на страницах журнала появлялись критические материалы в адрес помещиков, нарушавших положения крестьянской реформы, приводились факты притеснения крестьян на местах.

Журнал «Время» был по своему содержанию близок к почвенническим настроениям братьев Достоевских и А.А. Григорьева. Однако сказать, что издание в полной мере стояло на этих позициях, нельзя. Мы согласны с позицией крупного исследователя издательской деятельности Достоевского В.С. Нечаевой, которая справедливо полагала, что журнальные публикации не всегда соответствовали заявленной программе [6]. Содержание статей и материалов журнала часто выходило за рамки почвеннической идеологии. Среди работавших в журнале сотрудников было немало людей с иными, чем издатели, взглядами. В журнале трудились близкие к Достоевскому авторы – Н.Н. Страхов, А.А. Григорьев, А.У. Порецкий, А.Е. Разин, Я.П. Полонский, А.П. Милуков и др. Подходы и оценки исторических и текущих событий ими не всегда совпадали, между ними возникали разногласия и споры.

К участию в издании журнала привлекались молодые, но уже известные широкой публике литераторы М. Щедрин и Н. Лесков, молодые писатели Вс. Крестовский, Н. Помяловский, М. Семевский, В. Костомаров и др. Поскольку журнал «Время» просуществовал довольно короткий период, редакции было сложно сформировать единое идейное направление столь разных авторов.

О социально-политической направленности журнала «Время» писал один из лидеров славянофильства И.С. Аксаков в письме к Н.Н. Страхову от 6 июля 1863 года: «Вы напрасно ссылаетесь на *направление* «Времени». Хотя оно постоянно кричало о том, что у него есть направление, но никто на это направление не обращал внимания. Оно имело значение как хороший беллетристический журнал, более чистый и честный, чем другие, но претензии его были всем смешны. Там могли быть помещаемы и помещались хорошие статьи... – но все это не давало «Времени» никакого цвета, никакой силы. Ему не доставало высших нравственных основ, честности высшего порядка. Оно имело бесстыдство напечатать в программе, что первое в русской литературе провозгласило и открыло существование русской народности. <...> Все это волокитство за публикой, это желание служить и нашим и вашим, это трактование славянофилов *свысока* во «Времени»... Это уронило журнал в общем мнении публики...» [5].

Отчасти критическое высказывание И.С. Аксакова относительно журнала «Время» было справедливым, несмотря на острую идейную полемику славянофилов и круга братьев Достоевских. Нередко журнал публиковал второстепенные материалы, уходил от острых проблем современной российской действительности. Научно-теоретическая, социальная дискуссия порой перерастала в оскорбительные выпады в адрес не согласных с идейной позицией журнала. Будучи сам эмоциональным, впечатлительным человеком, Достоевский ранимо относился к критике и мог позволить себе нелестные высказывания в адрес идейных оппонентов. Подобного рода полемика, выходящая за рамки политической дискуссии, производила негативное впечатление на общественность, в результате чего журнал терял численность подписчиков.

Живший целых десять лет сибирской каторги и ссылки в отрыве от общественной жизни, от реальных общественных процессов, Достоевский фактически заново познавал новые социально-политические события, открывал новую Россию. Часто он был несправедлив в оценке революционных демократов, обвиняя их в стремлении потопить страну в крови. В «Записной книжке 1863-1964 гг.» Достоевский осуждал революционеров: «Революционная партия тем дурна, что нагремит больше, чем результата стоит, нальет крови гораздо больше, чем стоит вся полученная выгода. (Впрочем, кровь у них дешева). <...> Вся эта кровь, которою бредят революционеры, весь этот гвалт и вся эта подземная работа ни к чему не приведут, и на их же головы обрушатся» [5]. Эти оценки российского революционного движения

стали основополагающими для последующих произведений писателя.

Заккрытие журнала «Время» не привело к отказу братьев Достоевских от стремления издательской деятельности. Новый журнал, получивший название «Эпоха», продолжил литературные традиции «Времени». Достоевский писал: «Мы уже слишком долго толковали о почве, о соединении общества с чисто народными, естественными его интересами, чтобы объяснять теперь еще раз направление нашего нового журнала» [5].

Однако с середины 1860-х годов общественно-политическая ситуация в стране коренным образом изменилась – прошла эйфория от крестьянской реформы. Демократическая интеллигенция страны понимала и разоблачала грабительский, продворянский характер реформы, фактически сведшейся к ограблению крестьян. Усиление правительственной цензуры также мешало осуществлению литературных замыслов.

В 1864 году в первых номерах «Эпохи» было напечатано новое произведение Достоевского «Записки из подполья», представлявшее собой полемику с романом Чернышевского «Что делать?» «Эпоха» продолжала почвенническую традицию «Времени»: в ноябрьском номере журнала были опубликованы «Записки летописца». Автор материала выражал уверенность в критическом отношении «к западной жизни и в умственной и во всякой другой сфере» [5].

Журнал «Эпоха» в идейном и художественном отношении оказался значительно слабее своего предшественника. В.А. Твардовская отмечает в этой связи: «Направление журналов Достоевских признавалось расплывчатым и туманным и потому, что ни «Время», ни «Эпоха» не заняли твердой позиции по отношению к существующей в журналистике расстановки сил, не примкнув решительно ни к одному из существовавших в ней ее влиятельных органов, по-своему оспаривая программу каждого.<...> «Эпоха» еще более усилила это впечатление идейной и политической аморфности. Нравственные начала выдвигаются в журнале как первостепенные и главенствующие в странном противопоставлении социальным и политическим как второстепенным. Эта линия журнала четко сказывалась не только в программных публицистических выступлениях Достоевского, но и в статьях ведущих критиков и публицистов Н.Н. Страхова и А.А. Григорьева» [6].

Данное утверждение В.А. Твардовской относительно содержания журнала «Эпоха» справедливо. Анализ журнальных публикаций показывает почти полное отсутствие публикаций высокохудожественных произведений известных писателей и поэтов, сильных публицистических и критических материалов. Журнал в основном печатал второстепенных, мало известных публике авторов. В сентябре в связи со смертью видного литератора, постоянного автора журнала А.А. Григорьева значительная доля материалов была посвящена этому событию. В девятом номере журнала были помещены воспоминания Ф.М. Достоевского о Григорьеве, назвавшего его «наиболее русским челове-

ком» [5]. Во втором номере журнала за 1865 год были напечатаны новые письма А.А. Григорьева [6].

Журнал «Эпоха» прекратил свое существования после выхода первых двух номеров за 1865 год. Причины закрытия журнала стали усиление правительственной цензуры, нарастание социального напряжения в обществе в связи с пробуксовкой реформ, снижение художественного уровня журнальных публикаций. Не последнее место в закрытии журнала заняли финансовые проблемы, а попросту нехватка денежных средств. Сыграло свою роль и отсутствие организаторских способностей братьев Достоевских в столь сложном издательском деле. Положение усугубила преждевременная смерть М.М. Достоевского в июле 1864 года, бравшего на себя финансовые расходы по изданию журнала. Федор Михайлович в одиночку не мог справиться с издательской деятельностью.

Журналы братьев Достоевских вели острую полемику по социально-политическим вопросам с другими популярными литературно-публицистическими изданиями – с революционно-демократическим журналом «Современник», с изданием либеральной ориентации «Отечественные записки», с изданием славянофильской направленности «День», с консервативно-охранительным журналом «Русский вестник». Журнальная полемика принимала нередко весьма острый, даже оскорбительный характер – столь велико было социальное напряжение в обществе накануне крестьянской реформы.

Особенно острой была полемика журналов братьев Достоевских с журналом «Современник». Идеологическая позиция Ф.М. Достоевского подвергалась резкой критике со стороны Н.А. Добролюбова, Н.Г. Чернышевского, М.А. Антоновича. Идеологической полемикой с «Современником» Достоевский посвятил целый ряд статей – «Два лагеря теоретиков», «Журнальные заметки», «Господин Щедрин, или раскол в нигилистах», «Чтобы кончить. Последнее объяснение с «Современником» и др.

Резкой критике почвеннических воззрений братьев Достоевских подверглись в статье молодого публициста М.А. Антоновича «О почве (не в агрономическом смысле, а в духе «Времени»)». Автор едко высмеивал позицию журнала «Время» по вопросам примирения народа и высших сословий, распространения среди народа грамотности и просвещения вместо действительной защиты подлинных интересов народа, освобождения от угнетения со стороны помещиков, улучшения условий жизни людей труда [6].

На критику «Современника» Достоевский ответил статьей «Два лагеря теоретиков», опубликованной во втором номере журнала «Время» за 1862 год. Содержание статьи сводилось к призыву к революционно-демократической интеллигенции сплотить свои ряды на основе идеологии почвенничества. В этот период литературно-художественные журналы перешли к резкой полемике по многим вопросам современной российской действительности.

Несмотря на неудачную попытку издания журналов, эта деятельность имела огромное значение для Ф.М. Достоевского. Во-первых, она способствовала возвращению писателя в общественную жизнь после десяти лет сибирской каторги и ссылки. Во-вторых, вокруг журналов сформировался определенный круг писателей, журналистов-единомышленников Достоевского, пусть не во всех аспектах их взгляды совпадали, но они способствовали дальнейшей эволюции социально-исторических воззрений мыслителя, уточнению многих оценок современной ему российской действительности. Это познание воплощалось в художественных и публицистических работах Достоевского, в личностях героев его произведений.

Особую роль в формировании мировоззрения вернувшегося из сибирской ссылки Достоевского сыграло общение в литературных кругах Петербурга. Эти знакомства расширяли кругозор, влияли на отношение к действительности, жизни, окружающим, стиль поведения писателя, накладывали отпечаток на его литературную и общественную деятельность.

Непосредственный интерес для изучения общественной деятельности Достоевского имеют его взаимоотношения с представителями революционно-демократического лагеря – Белинским, Некрасовым, Чернышевским, Добролюбовым, Герценом, Огаревым.

Отношения с представителями революционно-демократического лагеря у Достоевского складывались не просто. Причинами тому были не только кардинальные расхождения во взглядах на острые проблемы российской действительности, но и упрощенное, порой примитивное, толкование Достоевским содержания концепции революционных демократов 1860-х годов, сводившего ее исключительно к нигилизму, к разрушению основ существующего строя. Неприятие методов революционного действия, путей решения назревших для России социально-политических проблем накладывали отпечаток на негативное восприятие Достоевским революционно-демократического движения в целом.

Первым представителем революционной демократии, с которым жизнь, общественная и литературная деятельность свели Достоевского, был В.Г. Белинский. Отношения Достоевского с Белинским не были равными на протяжении их недолгого знакомства [6]. Восторженное восприятие критиком первого романа молодого литератора «Бедные люди» сменилось отрицательным отношением в связи с публикациями последующих произведений Достоевского «Двойник», «Господин Прохарчин», «Хозяйка» и др. Писатель, будучи ранимым и эмоционально неуравновешенным человеком, ревностно относился к любым критическим замечаниям относительно своего творчества. Не было исключением и Белинский. По воспоминаниям А.Я. Панаевой, Достоевский перестал бывать у Панаевых после того, как Белинский напечатал в журнале «Современник» критику на его «Двойника» и «Прохарчина». «Достоевский оскорбился этим разбором. Он даже перестал кланяться и гордо и насмешливо

смотрел на Некрасова и Панаева; они удивлялись таким выходкам Достоевского» [1].

Разрыв отношений с Белинским в начале 1847 года не заставил Достоевского переменить свое уважительное отношение к старшему товарищу. Тяжело переживал Достоевский смерть критика, последовавшую 26 мая 1848 года. Он пришел к своему другу С.Д. Яновскому и сообщил печальное известие: «Батенька, великое горе свершилось, – Белинский умер» [4].

По возвращении из Сибири Достоевский кардинальным образом пересмотрел свое отношение к Белинскому. Сыграла свою роль переоценка писателем собственных взглядов в период каторги и ссылки. Отталкивало Достоевского и резко негативное отношение Белинского к христианству, личности Иисуса Христа. Достоевский на протяжении всей своей жизни искал абсолютную истину, непременно связанную с Богом. Н.А. Бердяев писал: «Во имя Христа, из бесконечной любви ко Христу порвал Достоевский с тем гуманистическим миром, пророком которого был Белинский» [3].

Многое в последующих оценках Достоевским Белинского носило несправедливый характер, особенно обвинения критика в либерализме и нелюбви к Отчеству. В письме к А.Н. Майкову от 16 августа 1867 года Достоевский высказал эту мысль: «...Последователи Чернышевского просто ругают Россию и откровенно желают ей провалиться (преимущественно провалиться!). Эти же, отпрыски Белинского (либералы.- Авт.), прибавляют, что они *любят* Россию. А между тем, не только всё, что есть в России чуть-чуть самобытного, им ненавистно, так что они его отрицают и тотчас же с наслаждением обращают в карикатуру...» [2]. Подобными обвинениями в адрес Белинского Достоевский не ограничивался, причислив его к «врагам отечества сознательного» и «ретрограда» [2].

В письме к А.Н. Майкову от 18 февраля 1868 года из Женевы Достоевский вновь крайне жестко и не

справедливо определял место Белинского в идейно-политическом спектре российской мысли, вновь относя его к «либералам», «ретроgrадам», «врагам отечества»: «Вспомните лучших либералов – вспомните Белинского: разве не враг отечества сознательный, разве не ретроград?» [2].

В письме к Н.Н. Страхову от 23 апреля 1871 года из Дрездена Достоевский оскорбительно называл Белинского «смрадной букашкой», «немошным и бессильным талантишком», принесшим России сознательно столько вреда [2].

Вряд ли Достоевский в силу личного характера и ряда обстоятельств понял действительную роль, а также значение Белинского в истории русской социально-политической мысли. Безусловно, Белинский никогда не был и быть не мог врагом Отечества, как определял его Достоевский, не мог, да и не желал принести вред России.

Итак, после возвращения из сибирской ссылки в декабре 1859 года Достоевский вместе с братом Михаилом приступил к изданию собственных литературных журналов «Время» и «Эпоха». В конечном счете, издательская деятельность братьев Достоевских не увенчалась успехом, но она позволила приобрести необходимый литературный и социальный опыт, обзавестись необходимыми знакомствами в литературных кругах.

Не только в своей общественной, литературно-публицистической деятельности, социально-исторических воззрениях, но и в социальных пророчествах Достоевского раскрывалась судьба России и русского народа.

Таким образом, общественная деятельность Ф.М. Достоевского на протяжении всей его жизни играла важную роль в формировании его социально-исторических воззрений, в эволюции как художника, писателя, автора великих произведений, обогативших навеки российскую и мировую культуру.

Библиографический список

1. Антонович М.А. О почве (не в агрономическом смысле, а в духе «Времени») / М.А. Антонович // Современник. 1861. №12. С.180-188.
2. Гроссман Л.П. Жизнь и труды Достоевского: Биография в датах и документах / Л.П. Гроссман. М. Л.: 1935. С.52.
3. Достоевская А.Г. Воспоминания / А.Г. Достоевская.- М.: Издательство «Правда», 1987. 178 с.
4. Кирпотин В.Я. Достоевский и Белинский.- 2-е изд. / В.Я. Кирпотин. М.: Худ.литература, 1976; Нечаева В.С. Ранний Достоевский. 1821-1849 / В.С. Нечаева. М.: Наука, 1979, и др.
5. Нечаева В.С. Журнал М.М. и Ф.М. Достоевских «Время»: 1861-1863 / В.С. Нечаева. М.: Наука, 1972; Нечаева В.С. Журнал М.М. и Ф.М. Достоевских «Эпоха» (1864-1865) / В.С. Нечаева. М.: Наука, 1975.
6. Твардовская В.А. Достоевский в общественной жизни России / В.А. Твардовская. М.: Наука, 1990.

References

1. Antonovich M.A. On the ground (not in agronomic sense, but in the spirit of “Time”) / MA Antonovich // Sovremennik. 1861. №12. Pp.180-188.
2. Grossman L.P. The life and works of Dostoevsky: A Biography in dates and documents./L.P.Grossman. M.L.:1935. Pp.52.
3. Dostoyevskaya A.G. Memories / A.G.Dostoyevskaya. M.:“Pravda” PublishingHouse,1987.178p.
4. Kirpotin V.Ya. Dostoevsky and Belinskiy.- 2nd ed. / V.Ya.Kirpotin. M.: Hood. Books, 1976; Nechaev V.S.Early Dostoevsky.1821-1849 / V.S. Nechaeva. M. : Nauka,1979.
5. Nechaev V.S. M.M. and F.M. Dostoevsky’s journal “Time”: 1861-1863 / V.S.Nechaeva. M.:Nauka, 1972; Nechaev V.S. M.M. and FM Dostoevsky’journal“Epoch” (1864-1865) / V.S .Nechaeva. M. : Nauka, 1975.
6. Twardovskaya V.A. Dostoevsky in social life of Russian / V.A.Tvardovskaya. M. : Nauka, 1990.

УДК 94(47).084.6

UDC 94(47).084.6

ГОНЧАРОВА И.В.

доктор исторических наук, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

GONCHAROVA I.V.

Doctor of Historical Sciences, Orel State University named after I.S. Turgenev

**ДЕРЕВНЯ НАЧАЛА 1930-х гг. В ПОИСКАХ СОЦИАЛЬНОГО КОМПРОМИССА
(НА МАТЕРИАЛЕ ЦЕНТРАЛЬНО-ЧЕРНОЗЕМНОЙ ОБЛАСТИ)**

**THE BEGINNING OF THE 1930 s. IN THE SEARCH FOR SOCIAL COMPROMISE
(BASED ON CENTRAL CHERNOZOM REGION)**

В статье идет речь о социальной ситуации в деревне Центрального Черноземья в начале 1930-х гг. после проведения раскулачивания и форсированной коллективизации. Рассматриваются проблемы и последствия ускоренного земельного передела в контексте сохранения экстенсивного производственного механизма. Изучаются особенности взаимоотношений колхозников и единоличников на этапе становления колхозного строя.

Ключевые слова: коллективизация, колхоз, единоличник, деревня.

The article considers the social situation in the village of the Central Chernozem region in the early 1930s, after the dispossession and forced collectivization. It discusses the problems and consequences of accelerated land redistribution in the context of maintaining extensive production mechanism. It studies the nature of the relationship between farmers and individual farmers at the stage of formation of the collective farm system.

Keywords: collectivization, kolkhoz, the peasant, the village.

В 1929-1932 гг. на черноземную деревню обрушились кампании раскулачивания и коллективизации, являвшиеся важнейшей составляющей советской модернизации. Она была направлена не только на выкачивание ресурсов из крестьянства для индустриализации, но и на изменение жизненного уклада и системы ценностей «отсталого» в представлении большевиков крестьянства. Важнейшей составляющей модернизации стало колхозное строительство – создание принципиально новых хозяйственных институтов, которые в дальнейшем станут стали фундаментом системы государственного социализма.

В центре коллективизации, как и в результате любой аграрной реформы, оказался вопрос о землепользовании. После стихийного обобществления, осложненного созданием «бумажных» колхозов и реальными выходами крестьян из только что созданных коллективов ситуация с земельным фондом была непростой. В спецсводке ОГПУ о подготовке к уборочной кампании, коллективизации и раскулачивании на 30 июня 1930 г. отмечались земельные проблемы в ЦЧО: «В ряде мест земля колхозам не выделена, что затрудняет взмет пара и другие полевые работы. Наряду с этим, отмечены случаи выделения колхозам худших земель (Орловский округ)» [1,499]. В Росошанском районе правление колхоза «Заря хлебороба» отказалось принимать новых членов колхоза, пока не будет проведено землеустройство [2,161]. В 1930-1931 гг. границы колхозов постоянно менялись в процессе образования, сокращения (из-за крестьянских выходов), расширения

каждого колхоза. Некоторые районы, увлеклись созданием невероятно масштабных объединений, которые в условиях российской глубинке с не отлаженной системой коммуникаций быстро распались. В терминологии 30-х гг. это явление получило название «гигантомания». Колебания земельного фонда негативно сказывались на такой принципиально важной для аграрного сектора сфере, как посевная площадь. Но при этом, несмотря на внешний земельный хаос. Четко прослеживалась закономерность: «Неизменный результат землеустройства в 1931 г., так же как и в 1930-м, заключался в том, что единоличники лишались лучших земель и получали значительно меньше земли, чем колхозники» [3, 73].

Коллективизация изменила социально-экономическое устройство деревни. Главную роль в сельскохозяйственном производстве стали играть коллективные хозяйства. Согласно официальной трактовке советской историографии, колхозное крестьянство стало основной социальной группой деревни. Но современные исследователи считают по-другому: «До середины 30-х гг. наряду с колхозной продолжала существовать и «старая», некооперированная деревня» [4, 167], основными представителями которой являлись единоличники.

Колхозная часть деревни позиционировалась властью как более прогрессивная по сравнению с единоличной, поэтому она должна была взять шефство над последней (по аналогии взаимодействия города и деревни). Газета «Колхозник» в мае 1930 г. опубликовала заметку «Единоличники без внимания», в которой по-

рицала колхозы, не следящие за ходом сева единоличников: «Колхозам необходимо оказать практическую помощь единоличникам, нужно помогать им создавать супряги. Сами единоличники должны вступать между собой в соревнование на скорейшее выполнение плана». Такая забота была продиктована одним прагматичным моментом: «Нужно помнить, что на долю единоличников падает больше трети наличного плана, и если эти гектары не будут вовремя засеяны, то район не выполнит своего задания» [5, 1]. Таким образом, район выступал как целая податная единица, что создавало внутри него принцип «круговой поруки».

Деревня разделилась на колхозников и единоличников, но соотношение этих групп постоянно менялось. По мнению историка В.А. Бондарева, «единоличники представляли собой пусть и недолго существовавший, но цельный социально-экономический уклад, резко отличный от колхозного... Единоличный уклад представлял собой установившийся в годы нэпа социально-экономический порядок в организации индивидуального крестьянского хозяйства, продолжавший сохраняться в измененном виде в течении нескольких десятилетий. Он был нацелен на сбережение своих жизненных устоев и приемлемых моделей поведения, на самовоспроизводство крестьянской семьи на условиях самообеспечения (частичного, полного, сверхнормативного) и отмежевания (фрагментарного или радикального) от других форм аграрного производства и государственных институтов» [6, 213].

Власти постоянно оказывали давление на единоличников в разных формах: угроза «раскулачивания», налоговый гнет, ограничение хозяйственного потенциала. В.А. Бондарев справедливо говорит о «дискриминационной» политике советского руководства по отношению к единоличникам [6, 233]. Как и во время общинной революции, главным поводом для конфликтов в деревне было качество и количество отводимой земли. По мнению западных исследователей Р. Дэвиса и С. Уиткрофта, сокращение земель единоличников было более существенным способом нажима на них, чем налоговое бремя, так как в результате многочисленных «добровольных» платежей колхозного населения, выплаты между ними и единоличниками уравнивались [3, 28]. В спецсводке ОГПУ в 1931 г. сообщалось об обострении «антагонизма между единоличниками и колхозниками: «На почве отвода лучших земель колхозам взаимоотношения единоличников с колхозниками в отдельных местах обостряются. Регистрируются случаи противодействия единоличников отводу земель колхозам» [1, 499].

Коллективизация проводилась ускоренными темпами и с установкой на ее полную победу в перспективе, поэтому раздел земли представители власти считали временным и не придавали этому серьезное значение. В начале 1930-х гг. число членов колхозов было весьма неустойчиво, что приводило к ежегодным переделам земли между колхозниками и единоличниками. Если добавить к этому, казалось бы, знакомому механизму,

новый бюрократический рычаг решения проблем начальством и наделения лучшими участками земли те хозяйства, которые были им симпатичны, можно говорить о земельном хаосе. Что, в свою очередь, при сохранении экстенсивного способа производства отнюдь не способствовало его эффективности. К тому же единоличники по-прежнему придерживались традиционного метода обработки земли черезполосицей, а колхоз был призван с ней бороться. Еще одним важным моментом являлось перераспределение земельного фонда. Районные власти часть земли, принадлежавшей ранее крестьянам, передавали совхозам или различным учреждениям. Можно провести аналогии с отрезками после отмены крепостного права, как и во второй половине 19 века, это провоцировало массу претензий со стороны населения.

Единоличники, не принимавшие коллективизацию, бросали свою землю и уезжали в города. «Раскрестьянивание» бедняков и середняков в 1931 г. происходило по тому же принципу, что и самораскулачивание, широко распространенное среди зажиточных крестьян в 1929-1930 гг.

Одним из болезненных моментов новоявленных колхозов было взаимоотношение с единоличниками, «неизжитый антагонизм», по определению инструктора Колхозцентра Ф.И. Романовича. Так как часто при организации колхоза граница земельных наделов пролегла внутри одной деревни, резали, что называется, «по живому», избегать взаимодействия было невозможно. К тому же летом 1930 г. ситуация осложнялась многочисленными выходами и обратными вхождениями в колхозы. В деревне Гончаровке Подгоренского района в колхозе «Ленинский путь» формировались колхозные бригады из единоличников. Они убирали хлеб вместе с колхозниками, но в отличие от колхозников им не предоставили общественного питания на полевой кухне, а их детей не приняли в ясли. Помимо неуважения, колхозники проявляли настороженность по отношению к единоличникам: «В поле можно наблюдать, как с мешками ходят женщины единоличники и собирают колос, ножницами остригают в копнах хлеб, их колхозники гоняют, боясь, что они будут вредить поджогами».

Инструктор Романович Ф.И. также обратил внимание на привлечение на уборочные работы в колхозе «Гигант» Россошанского округа вышедших из колхоза крестьян со своим инвентарем. Правление колхоза предложило вышедшим весной крестьянам летом поработать на колхозных полях. Некоторые из них согласились, но в процессе работ обособлялись в отдельную группу. Инструктор отмечает в докладной записке: «В одном колхозе имел место случай: при полке подсолнуха отошли на другой конец поля и заявили, что сделают падающую на их долю работу скорее, чем колхозники» [7, 214]. Факт привлечения единоличников для работы на колхозных полях весьма симптоматичен. На раннем этапе колхозного строя государство чрезмерно заботилось о расширении посевной площади колхозов, однако из-за большой текучки кадров, выходов из колхозов, отходничества и просто нарушения трудовой дисциплины

колхозы испытывали дефицит рабочей силы. Поэтому единоличники служили своеобразным потенциалом рабочей силы. Некоторые единоличные хозяйства превратили найм на колхозно-совхозной работе в доходный промысел, так как в отличие от колхозников они получали оплату трудодней сразу по окончании работ, а не в конце года, как колхозники. Трудно не согласиться с В.А. Бондаревым, который говорит о важности (а нередко и незаменимости) единоличников для колхозного производства [6, 256]. Кроме того, обеднение единоличников (к которому государство прилагало массу усилий) было выгодно власти, так как разорившиеся крестьяне вынуждены были наниматься на работу в общественный сектор, ставший в этот период монопольным работодателем. «Чем больше в селе насчитывалось обедневших единоличников, неспособных прокормиться в рамках своего собственного хозяйства, тем легче жилось колхозам и совхозам» [6, 260].

При этом приходится признать, что на раннем этапе коллективизации «отношение колхозников к неколхозникам самое отвратительное» [7, 19]. Одной из причин этого инструктор Колхозцентра Юдина видела в формировавшемся «колхозном патриотизме». «Колхозники считают, что они привилегированная масса у государства (это правильно) и их гордость не дает им правильно ориентироваться в сложнейшей обстановке, где классовый враг особенно бьет по этому месту». Местные руководители смотрели на вышедших из колхоза «как на людей плохо исправимых». При подаче заявлений в колхоз устраивали «рогатки»: требовали поручительства, выдерживали определенный срок, превращая колхоз, по словам инструктора, в «недосягаемую святыню», «узкую касту», что расценивалось как политически вредное настроение [7, 21].

Другой инструктор Колхозцентра П. Томаш-Польская всю ответственность за негативные взаимоотношения колхозников с единоличниками, выявившиеся на всех собраниях Старо-Юрьевского района Козловского округа, переложила на единоличников: «Вопрос не ставился, хороши или не хороши взаимоотношения колхозников и единоличников, а ставился остро и резко вопрос – кто кого травит? И надо прямо сказать, что враждебные отношения проявляются со стороны единоличников в то время, как колхозники, уже в порядке, так сказать, обороны позволяют себе резкие ответы на травлю единоличника». Она приводит примеры «выпадов» единоличников против колхозников: в деревне Старо-Александровке выгнали из церкви колхозницу; не взяли пасти в стадо колхозных коров; отказали колхозному быку-производителю и т.д. Единоличники угрожали колхозникам: «Вы без хлеба останетесь. Скоро, скоро бандиты все вас, колхозников, перевешают». В свою очередь, колхозники испытывали

опасение «за крепость хозяйства» и трудности в период уборки: «Все с хорошими телегами и лошадьми вышли, все лучшее поразобрали, а мы остались ни с чем, как раки на мели» [7, 235]. Таким образом, П. Томаш-Польская оценивает взаимоотношения между колхозниками и неколхозниками как резко-враждебные, при этом импульс враждебности исходит от единоличников. Она также отмечает, что против колхозников выступают середняки и отчасти бедняки, которых выдвигают вперед кулаки, прячась за их спиной [7, 236].

Противоречия между колхозниками и единоличниками усугублялись в силу ряда факторов. Уже упоминавшейся «колхозный патриотизм» усугублялся «неумеренным коллективизмом» [6, 221]: крестьяне, выбравшие определенную жизненную стратегию стали ее абсолютизировать и считать единственно правильной, противопоставляя себя остальным. Кроме того, для деревни не могла пройти бесследно практика социального раскола, проводимая большевиками накануне и в ходе коллективизации: сельский социум получил мощный импульс раздела на группы по интересам. Это проявлялась даже в мелочах. Инструктор Колхозцентра Э. Моргулис, обследовавший колхоз «Красный октябрь» в июне 1930 г., отмечал в докладной записке: «Колхозники на собрании много обижались на то, что их мало отличают от неколхозника – на фактический пуд хлеба дают дефицитных товаров больше на один пятак» [7, 68].

Единоличная деревня была головной болью для местного руководства. Нежелание колхозов принимать новых членов, конечно, беспокоило властей. Но еще большим поводом для беспокойства были единоличники, не желавшие вступать в колхозы и проводившие контрпропаганду, к тому же подчас их хозяйства составляли невыгодный контраст с бесхозяйственными колхозами.

Таким образом, деревня в начале 1930-х гг. оказалась в условиях сложных социальных противоречий, спровоцированных очередным после общинной революции земельным переделом, усложнением социально-психологического климата после кампании раскулачивания, разрушением традиционных институтов общины и крестьянского двора и ударом по сложившимся производственным отношениям. В ней сформировалось два лагеря, отличавшихся не только степенью лояльности к власти, но и стремлением к сохранению прежнего жизненного уклада: колхозники и единоличники. Взаимодействие между ними строилось в рамках хрупкого социального компромисса, отражавшего институциональный конфликт между бюрократическими организациями на селе и крестьянским двором, стремившимся выстраивать собственную хозяйственную стратегию.

Библиографический список

1. Трагедия советской деревни. Коллективизация и раскулачивание Документы и материалы. Том 2 ноябрь 1929 — декабрь 1930. М., 2000.
2. РГАЭ (Российский государственный архив экономики). Ф.7446. Оп.2.Ед.хр.282.
3. *Дэвис Р., Уиткрофт С.* Годы голода: Сельское хозяйство СССР, 1931-1933. М., 2011.
4. *Жиromская В.Б.* Демографическая история России в 1930-е годы. Взгляд в неизвестное. М., 2001.
5. Колхозник. 11 мая 1930 г.
6. *Бондарев В.А.* Крестьянство и коллективизация: Многоукладность социально-экономических отношений деревни в районах Дона, Кубани и Ставрополя в конце 20-х -30-х годах XX века. Ростов-на-Дону, 2006.
7. РГАЭ. Ф. 7446. Оп. 2. Ед. хр.278.

References

1. The tragedy of the Soviet countryside. Collectivization and dispossession Documents and materials. Volume 2 November 1929 – December 1930. M., 2000.
 2. Rgae (Russian state archive of the economy). F. 7446. Op.2.Ed.XP.282.
 3. *Davis R.S. . Whitcroft.* The Years of hunger: Soviet Agriculture, 1931-1933. M., 2011.
 4. *Zhiromskaja B.V.* Demographic history of Russia in 1930-ies. Look into the unknown. M., 2001.
 5. Farmer. 11 may 1930
 6. *Bondarev V.A.* The Peasantry and collectivization: Mnohokrat-ness of socio-economic relations of villages in the regions of don, Kuban and Stavropol territory in the end of 20-ies -30-ies of XX century. Rostov-on-don, 2006.
 7. Rgae. F. 7446. Op. 2. Ed. XP.278.
-
-

ЖУКОВ С.А.

кандидат исторических наук, преподаватель Военной академии связи г. Санкт-Петербург
E-mail: stasevitsch@yandex.ru

ZHUKOV S.A.

Candidate of Historical Sciences, lecturer of the Military Academy of Connection Saint-Petersburg, Russia.
E-mail: stasevitsch@yandex.ru

**«РАБОТА ТЫЛА ВСТРЕЧАЛА ОГРОМНЫЕ ТРУДНОСТИ, ОСОБЕННО ТРУДНОСТИ ПОДВОЗА»:
НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ СНАБЖЕНИЯ ВОЙСК В СОВЕТСКО-ФИНЛЯНДСКОЙ ВОЙНЕ 1939-1940 ГОДОВ**

**«LOGISTICS SUPPORT MET WITH HUGE DIFFICULTIES, ESPECIALLY DIFFICULTIES OF SUPPLY (DELIVERY)»:
SOME ASPECTS OF TROOP SUPPLY DURING THE SOVIET-FINNISH WAR (THE WINTER WAR), 1939-1940**

В статье на базе архивных документов рассматривается вопрос об организации снабжения войск РККА материальными средствами путем их подвоза автомобильным транспортом при подготовке и в ходе Советско-финляндской войны 1939-1940 гг. Автор останавливается на трудностях организации снабжения войск, вскрывает недостатки, связанные с несовершенством теории и практики подвоза материальных средств в ходе военных действий и мерах, предпринятых руководством страны и армии по исправлению сложившейся ситуации.

Ключевые слова: Советско-финляндская война, РККА, история, снабжение войск, подвоз материальных средств, деятельность тыла.

Based on archive documents this article concentrates on the organization of Red Army materiel supply by means of road transport in preparation and during the Soviet-Finnish War (the Winter War), 1939-1940. The author dwells upon the difficulties of the organization of troop supply, exposes serious shortcomings connected with the imperfection of the theory and practice of materiel resupply in midmission and measures taken by the country and army leaders to improve the current situation.

Keywords: The Soviet-Finnish War (the Winter War), Red Army, history, supply of troops, materiel resupply (delivery), logistics support (activity).

Военная доктрина и Стратегия национальной безопасности Российской Федерации в качестве одной из главных угроз в сфере безопасности определяют локальные войны, в которые может быть втянута наша страна. При организации подготовки государства и его вооруженных сил к действиям в этих условиях роль науки сводится к двум взаимодополняющим вопросам: разработке теоретических положений по применению Вооруженных сил Российской Федерации в локальных войнах и изучению практического опыта подобных действий в прошлом. Особенно интересной в этой связи выглядит деятельность по снабжению войск в Советско-финляндской войне 1939-1940 гг., крупнейшей локальной войне СССР. В рамках данной статьи автор хочет остановиться на наиболее важных моментах организации подвоза материальных средств автомобильным транспортом в ходе войны, возникших при этом трудностях и путях их решения.

Почему данная тема представляется интересной. Дело в том, что вопросы снабжения войск, вопросы логистики, являются важнейшей и очень сложной частью любых военных действий. При этом они, зачастую, остаются вне поля зрения исследователей. К сожалению, деятельность тыла нередко «отрывается» от хода боев: гораздо завлекательней описывать солдат, идущих

под огнем в атаку, чем интендантов, перемещающих коробки и мешки. В тылу мало красочного героизма и много тяжелой, монотонной работы. Но при этом успех или неудача военной операции может полностью зависеть от того, насколько полно и своевременно обеспечены солдаты и офицеры. При организации обеспечения войск в ходе Советско-финляндской войны в силу различных обстоятельств, о которых будет сказано ниже, подвоз автомобильным транспортом представлял собой сложнейшую задачу, при решении которой руководству страны и армии пришлось проявить и волю, и находчивость, что дает богатую пищу для размышлений и сегодня.

В военной теории снабжение войск может осуществляться тремя способами:

- использованием трофеев;
- использованием ресурсов местности, на которой проходят военные действия;
- подвозом материальных средств из глубины страны.

Последний из приведенных способов, безусловно, является важнейшим. Именно подвоз позволяет обеспечить войска боеприпасами, топливом, продовольствием и другими материальными средствами.

Подвоз и в 1930-х годах рассматривался как важ-

нейший способ удовлетворения потребности частей и соединений во всех видах материальных средств, и это полностью подтвердилось в ходе боевых действий Советско-финляндской войны. Количество трофейного имущества, захваченного войсками за время войны, по данным Российского Государственного военного архива было незначительным и не сыграло существенной роли в обеспечении войск [11, л. 301] [6, л. 30, 137]. Тактика «выжженной земли», применяемая отступающим противником, не позволила использовать для обеспечения РККА и без того скромные возможности промышленности на захваченной территории [18, л. 250-254]. Все это сделало организацию бесперебойного подвоза материальных средств важнейшей задачей и предопределило повышенное внимание советского руководства к организации работ в этой области.

Несмотря на это, с первых дней войны деятельность по организации подвоза столкнулась с рядом проблем. Основные из них, на наш взгляд, были заложены еще в мирное время и имели две главные причины: недостаточная теоретическая разработка вопросов организации подвоза и неудовлетворительная подготовка театра военных действий (ТВД) в тыловом отношении.

«Нет ничего практичнее хорошей теории», – говорил великий немецкий физик Роберт Кирхгоф. Просчеты в области теории тыла повлекли за собой «шлейф» проблем, в том числе, и в области практической организации подвоза материальных средств при подготовке и в ходе Советско-финляндской войны.

Взгляды руководства РККА на организацию снабжения во второй половине 1930-х годов излагались в Уставе тыла РККА (часть 1 – Войсковой тыл, 1934 г.; часть 2 – Армейский тыл, 1936 г.) и Наставлении по устройству и службе военных дорог 1934 года [15] [16] [5].

В этих документах подвоз требовалось осуществлять по схеме: предприятия и базы народного хозяйства страны – фронт (части и учреждения, обслуживающие подвоз на этом этапе) – армия (учреждения и органы подвоза) – части и учреждения тыла соединений и частей – подразделение (батальон, дивизион, рота, батарея) – военнотрудовой. Система подвоза делилась на звенья [15, с. 23, 26] [16, с. 9]:

– армейское звено, где подвезенные железнодорожным транспортом из глубины страны или фронтовых баз материальные средства после короткого хранения на складах армии должны были перегружаться на автотранспорт для дальнейшей доставки войскам;

– войсковое звено (включающее в себя дивизионные участки от обменных пунктов (складов) корпусов и дивизий до отдельных воинских частей и полковые участки от полковых складов до подразделений).

В вопросах организации подвоза руководящие документы содержали, на взгляд автора, ряд недостатков, самым серьезным из которых было отсутствие единой системы управления снабжением войск. Непосредственное руководство тылом в то время возлагалось на общевойсковые штабы, и начальники

штабов несли персональную ответственность за организацию работ по снабжению войск при ведении боевых действий. Но при этом «полную ответственность» за «фактическое снабжение войск» несли начальники соответствующих служб (артиллерийского снабжения, продовольственно-фуражной, обозно-вещевой и др.), которые непосредственно не были подчинены начальнику штаба, а подчинялись командующему (командиру). Таким образом, происходило «рассечение» системы снабжения на две относительно самостоятельные части: одна часть (общевойсковой штаб) планировала и отвечала за организацию работ в целом, другая – службы, непосредственно снабжала войска, являясь независимой от общевойскового штаба структурой [16, с. 42]. Это способствовало размыванию ответственности за конечный результат и в боевых условиях, зачастую, порождало неразбериху.

Другим серьезным недостатком теории организации подвоза материальных средств было отсутствие в руководящих документах четких указаний по организации погрузочно-разгрузочных работ. Штатной рабочей силой для этого не были обеспечены ни армейские склады, ни выполнявшие роль складов обменные пункты корпусов и дивизий. В войсковом звене перегрузку автомобильных и тракторных транспортов на складах (обменных пунктах) планировалось осуществлять, в основном, «путем привлечения местной рабочей силы» [5, с.44] (в другом документе – «рабочей силой от местного населения [15, с. 225]»)?! При этом следует учесть, что склады в войсковом звене планировалось располагать на расстоянии от 15 до 30 км от линии фронта. Возможность и целесообразность привлечения местного населения к разгрузке боеприпасов, продовольствия, горючего в этих условиях следует поставить под сомнение (особенно, если речь идет о нахождении войск на захваченной в ходе наступления территории противника).

Таким образом, теоретические положения по организации подвоза материальных средств имели ряд существенных недостатков как в области обеспечения управления этим процессом, так и в организации погрузочно-разгрузочных работ. Имелся и ряд других недостатков (например, строгое разделение системы подвоза на железнодорожный и автомобильный участки), на которых в рамках данной статьи автор останавливаться не будет, подробнее об этом говорится в другой работе [3].

Не лучшим образом решались и вопросы подготовки Северо-Западного ТВД к организации подвоза материальных средств. Основной проблемой стало отсутствие или низкая пропускная способность дорог в регионе.

Несмотря на то, что в предвоенный период в СССР ежегодно строилось и вводилось в эксплуатацию от 8 до 10 тыс. км дорог с твердым покрытием, состояние дорожной сети Северо-Запада к концу 1939 г., мягко говоря, оставляло желать лучшего. Особенно сложной была дорожная ситуация в Мурманской области и Карелии. На большей части этой территории дорог практически

не было, а существующие возможно было использовать только непродолжительный период. Например, по данным Российского Государственного архива экономики [14, л. 2], в приграничных районах Мурманской области протяженность всех автогужевых путей, пригодных для колесного транспорта, в этот период составляла всего 160 км. Карелия также занимала одно из последних мест по плотности дорог, которая, согласно исследованиям историка Ю. М. Килина, в 1935 г. составляла 5,7 км на 100 кв. км территории [4, с. 136]. Развитие дорожной сети сдерживала слабая заселенность и промышленная отсталость Северо-Западного региона СССР (за исключением некоторых районов Ленинградской области), суровые природно-климатические условия, ведомственная разобщенность организации строительства, ограниченность материальных и денежных ресурсов, слабое внимание руководства страны к социально-экономическому развитию данного региона.

Вышеизложенные данные объясняют, почему вслед за сосредоточением войск у финляндской границы начались проблемы с подвозом: узкие немногочисленные дороги не могли одновременно вместить автотранспорт с материальными средствами и выдвигающиеся к границе войска. Повсеместно образовывались заторы, что потребовало принятия мер по нормализации движения. Среди них следует отметить [10, л. 3, 16, 26, 49]:

- увеличение сил и средств регулирования дорожного движения путем создания внештатных команд. На первом этапе в дивизиях вводились внештатные взвода регулирования, иногда даже роты, на втором этапе во всех войсковых частях были созданы специальные дорожные команды численностью 25-30 человек. Было организовано обучение начальствующего состава этих подразделений – трехдневные курсы по регулированию движения;

- введение в дивизиях и корпусах должности внештатного начальника службы регулирования. Для занятия этих должностей из Ленинграда в войска был откомандирован преподавательский состав бронетанковых курсов усовершенствования командного состава РККА;

- создание автодорожной инспекции (в 7 армии с 30.11.39 г.) с задачами контроля состояния дорожной службы, руководства постройкой и ремонтом дорог, организации и контроля за работой службы регулирования в армейском и войсковом тылах.

Принятые меры привели к некоторому улучшению ситуации на дорогах, но с началом боевых действий войска пришли в движение, объемы перевозок выросли, и проблема автомобильных заторов опять стала одним из главных препятствий в организации подвоза материальных средств [10, л. 16].

Помимо улучшения организации движения сложившуюся ситуацию можно было исправить, увеличив количество дорог и колонных путей, пригодных для движения транспорта. Интенсивная работа в этом направлении постоянно шла как в армейском, так и в войсковом звеньях. Для расширения дорожной сети

органами руководства предпринимались следующие мероприятия:

- был пересмотрен основополагающий принцип деятельности военных дорог, каждая из них перестала четко подразделяться на железнодорожный и автомобильный участки подвоза. Для дублирования плохо действовавших железных дорог параллельно им были организованы автомобильные дороги, которые шли от фронтовых баз до дивизионных обменных пунктов. Начало этому процессу положила передача в феврале 1940 г. военной дороги Обозерский – Сорокская Кочкома (около 370 км) со всеми обслуживающими частями подвоза (около 3 тыс. автомобилей) в непосредственное управление начальника отдела автотранспорта и грунтовых дорог Генерального штаба. Так образовалась первая в советской истории военно-автомобильная дорога центра (т.е. военно-автомобильная дорога, подчиняющаяся непосредственно центральным органам управления вооруженными силами). На Карельском перешейке силами Северо-Западного фронта (СЗФ) были организованы три военные дороги такого типа, соединившие Ленинградские базы с обменными пунктами соединений [8, л. 362] [9, л. 205]. В свою очередь, железнодорожный транспорт, где это было возможно, дублировал автомобильный и подвозил материальные средства на минимальное расстояние к линии фронта поездами-летучками [9, л. 87]. Они представляли собой альтернативу автомобильным колоннам армейского и даже войскового звена, осуществляя подвоз материальных средств прямо к линии фронта. Это было возможно ввиду практического отсутствия у Финляндии дальнобойной артиллерии и слабости финской авиации;

- строились новые автомобильные дороги и колонные пути, осуществлялась постройка развязок, обходных путей, расширялись существующие дороги для обеспечения двухстороннего движения автотранспорта. Работы проводились, как правило, без перерыва в движении транспорта;

- широко практиковалась прокладка дорог по льду (создание так называемого «карельского асфальта») в Кольском заливе, по замерзшим болотам, озерам и рекам (например, трасса Ухта – Тунгозеро – Костеньга длиной 109 км);

- осуществлялась постройка санных путей (например, протяженностью около 100 км в районе населенного пункта Реболы).

Тем не менее, все эти действия не смогли кардинально изменить ситуацию. Кроме того, с января 1940 г. дорожную ситуацию на ТВД осложнили погодные условия (снежные бураны, сверхнизкие температуры).

К сожалению, не все командиры оказались готовы к организации подвоза в тяжелых условиях. Ряд военных руководителей пытались исправить ситуацию на дорогах путем личного вмешательства. Например, по воспоминаниям очевидцев, командир 24 сд комбриг П. Е. Вещев лично наблюдал за движением по военной дороге в тылу своей дивизии. Если где-либо образовывалась «пробка», он вскакивал на лошадь и ехал

наводить порядок. Таким методом нередко боролся с автомобильными заторами и командир 39 танковой бригады полковник Д. Д. Лелюшенко (будущий командарм Великой Отечественной войны) [1, с. 109] [2, с. 10]. Такое внимание к организации подвоза, с одной стороны, подчеркивает значимость проблемы автомобильных «пробок» для войск, с другой стороны, указывает на необходимость заблаговременной подготовки командного состава к деятельности в таких обстоятельствах, ибо ситуация, когда командир соединения в период боевых действий лично занимается регулировкой движения на дорогах, явно находится за гранью допустимого.

В ходе войны постоянно осуществлялась оптимизация работы частей и подразделений тыла. Задачи подвоза в армейском звене выполняли автотранспортные батальоны (АТБ) армий, в войсковом звене – автотранспортные батальоны и роты соединений и частей. Несмотря на тяжелую ситуацию, командованием проводились следующие основные мероприятия:

1. Нарращивание количества автотранспортных частей, проходившее за счет проведения широкой мобилизации автотранспорта перед началом и в ходе военных действий. Как показывают архивные данные, из 33-х автотранспортных батальонов, принимавших участие в снабжении войск в декабре 1939 г., до начала мобилизации (1 сентября 1939 г.) существовали лишь пять, остальные были отмобилизованы либо непосредственно перед началом военных действий, либо сразу после начала войны [10, л. 362, 391-392] [13, л. 26-28] [7, л. 200-202].

2. Доукомплектование существующих АТБ автотранспортом за счет его поставок из народного хозяйства. Только в конце декабря 1939 г. Генеральный штаб на эти цели требовал предоставить более 2900 грузовых автомобилей. Однако эту задачу сумели выполнить лишь в середине января 1940 г. [19, л. 27-28] [12, л. 84-85, 92]. До этого срока вопрос частично решался за счет широкого применения автомобильных прицепов (с декабря 1939 г.). Кроме того, в условиях бездорожья и снежных заносов на помощь автотранспорту в осуществлении подвоза в звене полк-дивизия был направлен конный транспорт (санные обозы). Высвобождающийся при этом автотранспорт усиливал другие участки подвоза. Всего за время войны для войск было изготовлено около 7000 саней [17, л. 16] [9, л. 41].

3. Накопление повышенных запасов материальных средств в дивизионных и корпусных обменных пунктах. Например, запасы продовольствия на обменных пунктах достигали 2-4 суток (а в 7 армии и до 10) вместо одной, определенной в Уставе тыла. Это позволяло избегать срывов в обеспечении войск вне зависимости от заторов на дорогах [9, л. 157, 199]. Однако это спонтанно возникшее решение не было панацеей – при передислокации (в первую очередь, в связи с наступлением) войска не могли перевозить повышенные запасы, зачастую просто оставляя их в местах хранения.

4. Переброска сил и средств АТБ на угрожаемые участки. В декабре 1939 г. лишь автотранспортные батальоны 9 армии сохраняли некоторую стабиль-

ность в своем положении и направлениях действий. Подавляющая часть АТБ к исходу декабря совершенно поменяла дислокацию. Этот процесс носил весьма сумбурный характер и снижал эффективность работы АТБ, но, во многом, перемещения были вынужденной мерой, отражающей изменение дислокации войск на различных направлениях.

Результатом деятельности органов руководства по оптимизации функционирования тыла стала новая система работы автотранспортных частей, установившаяся к началу января 1940 г. Каждый АТБ обслуживал определенную приказом группу войск, базирующуюся на одну железнодорожную станцию. Подвоз осуществлялся по заявкам войск. На основании этих заявок составлялся наряд на выделение «эшелонов» (20-30 машин во главе с начальником) и передавался в АТБ, который осуществлял подвоз. В наряде указывалось количество машин, сроки их отправки и места назначения. После прибытия эшелона с рейса (он занимал от 10-12 часов в 7 армии до нескольких суток в 8 и 9 армиях) водителям давалось на отдых и приведения в порядок автомобилей до 10 часов, затем они получали новую задачу [8, л. 168-169].

Очевидным недостатком данной системы являлись большие группы автомобилей, участвующих в подвозе. При поломке или просто остановке одного из них остальные, зачастую, были вынуждены его ждать, создавая заторы на дорогах. Кроме того, подвоз, в основном, проходил в ночное время, и водители, находящиеся в рейсе по нескольку суток, засыпали за рулем, создавая почву для аварий. В целях исправления ситуации Военный совет 9 армии отдал указание АТБ работать группами по пять автомобилей (отделениями) при обязательном наличии в каждой машине двух водителей. Эти меры позволили существенно улучшить работу транспорта, увеличив объемы подвоза и сократив простой. Практика назначения двух водителей в дальнейшем стала повсеместной.

Таким образом, органами государственного и военного руководства СССР была проведена большая работа по организации действий автотранспортных частей. Эти мероприятия проводились в сложных условиях наращивания сил и средств на театре военных действий и, в основном, позволили успешно обеспечивать войска.

Среди сложностей, затруднявших подвоз материальных средств, особо отметим плохое положение с обеспечением погрузочно-разгрузочных работ рабочими командами. Отсутствие штатных команд привело к тому, что люди выделялись на короткие сроки, в недостаточном количестве и часто менялись. Это существенно затрудняло подвоз, вынуждая транспорт простаивать долгое время в пунктах погрузки и выгрузки. В армейском звене проблему проведения погрузочно-разгрузочных работ решали формированием «рабочих рот» из состава запасных стрелковых полков. Общее число личного состава таких рот только на железнодорожных станциях Карельского перешейка достигало 1500 человек [8, л. 169] [9, л. 30].

Таким образом, в ходе Советско-финляндской войны 1939-1940 гг. подвоз материальных средств являлся основным способом удовлетворения потребностей войск, и органы руководства уделяли большое внимание его организации. Одним из самых сложных участков работы стал подвоз материальных средств автомобильным транспортом, проходивший в сложных условиях (слабо развитая дорожная сеть, низкие температуры и снежные заносы, несогласованность действий штабов и довольствующих служб). Несмотря на все усилия, предприни-

маемые командованием, справиться с автомобильными пробками на дорогах не удалось: архивные документы свидетельствуют, что средняя скорость движения автотранспорта по военным дорогам вплоть до конца войны составляла 5-8 км/час [9, л. 33]. Это серьезно осложняло обеспечение войск. Однако серьезных срывов в организации подвоза удалось избежать, потому что в каждом звене снабжения создавались повышенные запасы материальных средств.

Библиографический список

1. Бои в Финляндии. Воспоминания участников: в 2 ч. – 2-е изд. М.: Воениздат, 1941. 540 с.
2. Герои боев с белофиннами // Сборник. – 2-е издание. М.: Воениздат, 1941. 110 с.
3. Жуков С.А. Организация материального снабжения Красной армии в Советско-финляндской войне 1939-1940 гг. СПб: ВАГТ, 2010. 267 с.
4. Килин Ю. М. Карелия в политике советского государства 1920-1941 / Ю. М. Килин. Петрозаводск : Изд-во Петрозаводского гос. университета, 1999. 275 с.
5. Наставление по устройству и службе военных дорог (временное). М. - Л., 1934. 140 с.
6. Российский Государственный военный архив (РГВА). Ф. 34980. Оп. 1. Д. 137.
7. РГВА. Ф. 34980. Оп. 1. Д. 1254.
8. РГВА. Ф. 34980. Оп. 1. Д. 57.
9. РГВА. Ф. 34980. Оп. 1. Д. 700.
10. РГВА. Ф. 34980. Оп. 1. Д. 733.
11. РГВА. Ф. 34980. Оп. 1. Д. 1266.
12. РГВА. Ф. 34980. Оп. 2. Д. 29.
13. РГВА. Ф. 34980. Оп. 2. Д. 30.
14. Российский Государственный архив экономики (РГАЭ). Ф. 4372. Оп. 36. Д. 818.
15. Устав тыла РККА (временный). Ч. I. Войсковой тыл. М. - Л., 1934. 352 с.
16. Устав тыла РККА (временный). Ч. II. Армейский тыл. М. - Л., 1936. 152 с.
17. Центральный Государственный архив Санкт-Петербурга (ЦГА СПб). Ф. 1684. Оп. 4. Д. 146.
18. ЦГА СПб. Ф. 6694. Оп. 7. Д. 100.
19. Центральный Государственный архив историко-политических документов Санкт-Петербурга (ЦГАИПД СПб). Ф. 24. Оп. 12. Д. 27.

References

1. Battles in Finland. Participants' memoirs. 2 pt. - 2nd edn., M.: Voenizdat, 1941. 540 pp.
2. Heroes of battles with belofinns (valkoiset) // Collection - 2nd edn., M.: Voenizdat, 1941. 110 pp.
3. Zhukov S.A. Organization of Red Army materiel supply during the Soviet-Finnish War (the Winter War), 1939-1940. SPb: Military Academy of Rear Services and Transport, 2010. 267 pp.
4. Kilin U.M. Karelia in the Soviet state policy 1920-1941 / U.M.Kilin. Petrozavodsk : Petrozavodsk State University publishing house, 1999. 275 pp.
5. The instruction of arrangement and service of the military roads (temporary). Moscow - Leningrad, 1934. 140 pp.
6. The Russian State Military Archive (RSMA). Fund 34980. Inventory 1. File 137.
7. RSMA. F. 34980. In. 1. File 1254.
8. RSMA. F. 34980. In. 1. File 57.
9. RSMA. F. 34980. In. 1. File 700.
10. RSMA. F. 34980. In. 1. File 733.
11. RSMA. F. 34980. In. 1. File 1266.
12. RSMA. F. 34980. In. 2. File 29.
13. RSMA. F. 34980. In. 2. File 30.
14. Russian State Archive of Economics. F. 4372. In. 36. File 818.
15. The Statute of the Red Army rear (temporary). Part 1. Military rear. Moscow - Leningrad, 1934. 352 pp.
16. The Statute of the Red Army rear (temporary). Part 2. Army rear. Moscow - Leningrad, 1936. 152 pp.
17. Saint-Petersburg Central State Archive (SPb CSA). F. 1684. In. 4. File 146.
18. SPb CSA. F. 6694. In. 7. File 100.
19. Central State Archive of the historical-political documents of Saint Petersburg F. 24. In. 12. File 27.

КАЗАКОВА О.Ю.

кандидат исторических наук, доцент кафедры истории России Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева, г. Орел
E-mail: kazaolga@yandex.ru

KAZAKOVA O. Yu.

Candidate of Historical Sciences, associate professor of the department of history Orel State University named after I.S. Turgenev, Orel
E-mail: kazaolga@yandex.ru

ОРЛОВСКАЯ ПРОВИНЦИЯ В ГОДЫ ПЕРВОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ ГЛАЗАМИ ПИСАТЕЛЕЙ-ОБЫВАТЕЛЕЙ*

OREL PROVINCE DURING THE FIRST WORLD WAR THROUGH THE EYES OF WRITERS-ORDINARY PEOPLE

Рассмотрены особенности восприятия изменений провинциальной повседневной жизни в ходе Первой мировой войны (1914–1918) землевладельцев Елецкого уезда Орловской губернии, выдающихся мастеров слова И.А. Бунина и М.М. Пришвина. Предложена методика изучения их дневников, как обывательских свидетельств очевидцев, с теоретико-методологических позиций военно-исторической антропологии.

Ключевые слова: Первая Мировая война, Орловская губерния, обыватель, И.А. Бунин, М.М. Пришвин.

The article considers the features of perception of changes in the provincial everyday life during World War I (1914–1918) of the land owners of the Yelets area of the Oryol province, outstanding masters of the word I.A. Bunin and M.M. Prishvin. It offers the technique of studying of their diaries as narrow-minded attestations of eyewitnesses, from the theoretical and methodological positions of the military-historical anthropology.

Keywords: First World War, Orel province, ordinary person, I. A. Bunin, M. M. Prishvin.

Общей проблемой исторических источников личного происхождения, проливающих свет на особенности провинциальной повседневной жизни, является низкий уровень рефлексии. Как правило, письма, подневные записи, обращения в органы власти (например, жалобы) и т. п. носят фактологический характер, раскрывая особенности быта, проблемные ситуации, круг общения адресатов, в то время выступают лишь косвенными свидетельствами восприятия, внутреннего мира, мировоззрения их авторов. Профессиональные писатели, особенно такие тонкие стилисты и наблюдатели как И.А. Бунин и М.М. Пришвин, способны проникнуть в сознание современников, воспроизвести их картину мира, описать и объяснить собственные мысли и ощущения. Проблема в том, что требования литературно-художественного дискурса налагают ограничения на бытовые наблюдения, искажая их изначальную точность, свежесть и непосредственность. Поэтому для изучения повседневной жизни провинции оптимальным решением является обращение к дневникам писателей.

Пришвин – неверно понятый потомками писатель. До революции он был известен как автор философско-публицистических произведений, страшный авантюрист и человек крайностей («побег в Америку» в первом классе, сближение с революционерами, затем – с сектантами), действительный член и Русского Географического и Религиозно-философского обществ. При большевиках он носил маску «советского юриди-

вого»: не состоял, не участвовал, не боролся. Нам же с детства знаком как писатель-натуралист, автор рассказов «Лисичкин хлеб», «За волшебным колобком», «Кладовая Солнца». Сам Пришвин делом жизни считал свои «Дневники» – полувековую летопись истории России. Между тем, военный период жизни и творчества Пришвина недооценивается исследователями. В его биографии А.Н. Варламова в серии «Жизнь замечательных людей» (2008) лишь несколько страниц посвящено 1914–1917 годам, в то время как сам писатель только дневниковых записей оставил более 1000 (!) страниц, не считая публицистики, переписки и художественной прозы. Сегодня внимание ученых приковано к пришвинским дневникам, как к одному из самых достоверных и детальных исторических источников. Написаны они довольно своеобразно – подробные, не подневные, но регулярные многостраничные записи представляют собой поток впечатлений автора. Он, как радар, ловит, как губка, впитывает окружающие настроения, слова, картины, и переносит их на бумагу.

И.А. Бунин был более лаконичен и гораздо более эмоционален в своих личных записях. В них много горечи, злости, разочарования «певца дворянских гнезд» среди безбрежного крестьянского моря. В его высказываниях сквозят классовые предрассудки и неприязнь, которую он не скрывал еще в революцию 1905 года, в период крестьянских погромов. Тем не менее, он профессионально схватывает и передает черты и признаки

* Статья подготовлена при финансовой поддержке гранта РГНФ а(р) 15-11-57003 «Орловская губерния в годы Первой Мировой войны (1914–1918): проблемы адаптации и стратегии выживания».

современной ему жизни простонародья.

Для обоих дневников характерна полифоничность, причудливое переплетение размышлений европейски образованных представителей культурной элиты, живущих новостями столиц, почерпнутыми из свежих газет, и самых обыденных наблюдений за погодой, птицами на подоконнике, ссорами соседей, полевыми работами. В последнем случае на страницах дневников писатели предстают обывателями, то есть провинциалами, погруженными в круг простых, повседневных забот. Задачей настоящей статьи является выявление и изучение двойственной авторской позиции. С одной стороны, писатели наблюдают за жизнью российской деревни периода войны, в которой они казались чужеродным элементом – «барами», «буржуями», «мошенниками», по выражению крестьян. Они достоверно описывают увиденное, но интерпретируют его не всегда верно, исходя из собственного некрестьянского опыта, порой не могут объяснить даже себе самим поведение и речи окружающих. С другой стороны, в сонной тишине орловской глубинки писатели занимаются тщательным самоанализом, раскрывая в подробностях и тонкостях субъективное восприятие военных и околовоеенных событий. В частности, Бунин обостренно чувствовал дисгармонию военно-патриотического дискурса и реального состояния умов в провинции, Пришвин очень много размышлял о «внутреннем немце» – росте социальной напряженности и поиске «козлов отпущения» в условиях нарастания трудностей военного времени.

Благодаря классикам русской литературы термин «обыватель» приобрел негативные смысловые коннотации. Между тем, в буквальном, начальном смысле «обыватель» – это «обитатель», абориген, постоянный местный житель, связанный с локальным сообществом множеством экономических, родственных, духовных и пр. связей, интегрированный в окружающую материальную и социальную среду. В официальном лексиконе дореволюционной России упоминаются городские обыватели – мещане, купцы, ремесленники и сельские обыватели – крестьяне. В исконном значении мы применяем этот термин и к помещикам деревень Глотова и Хрущево Бунину и Пришвину, значительную часть военных лет просидевших в своих деревнях, наездами бывавших в уездном Ельце, намеренно или поневоле втянутых в локальные общественные и хозяйственные процессы, разделивших со своим народом страхи, тревоги и тяготы тыловой жизни.

Такой подход к текстам литературных классиков является относительно новым и отражает интересы и возможности междисциплинарного научного направления – военно-исторической антропологии, изучающей повседневную жизнь и внутренний мир людей в период войн. В нашей стране оно оформляется только в последние годы и активно развивается в рамках научно-методического семинара ИРИ РАН. Пионером и основателем научной школы изучения «человеческого измерения войны» является Е.С. Сенявская [1], с 2002 г. возглавляющая редакцию ежегодни-

ка «Военно-историческая антропология», ставшего научно-методологической площадкой профильных исследований. Однако пока большее внимание военно-исторических антропологов уделяется психологии война (комбатанта), чем мирного жителя. Прорывом в изучении тылового населения стали работы О.С. Поршневой, прежде всего, монография «Крестьяне, рабочие и солдаты России накануне и в годы Первой мировой войны» (2004). Тема социального самочувствия, мироощущения, отношения к событиям войны и их влияния на жизнь и быт различных категорий населения российской провинции затрагивалась в публикациях и диссертационных исследованиях П.П. Щербинина, В.А. Холодова, С.В. Букаловой [2]. Новизна данного конкретно-исторического исследования заключается в контекстном изучении нехудожественного, автобиографического нарратива профессиональных литераторов с позиций военной антропологии.

Известие о сербском убийстве, ставшем поводом к войне, Бунин получил, путешествуя с братом Юлием по Волге. У пристани Саратова, вспоминая он в старости, «вдруг увидели несколько мальчишек, летевших по дамбе к пароходу с газетными клочками в руках и с неистовыми веселыми воплями: «Экстренная телеграмма, убийство австрийского наследника Сараева в Сербии». В тот миг братья поняли, что Россия шагнула к пропасти войны и революции: «Ну, конец нам! ... Конец всей нашей прежней жизни!»» Однако здесь мы видим скорее ретроспекцию, то есть наложение на первое впечатление всего последующего жизненного опыта Бунина. Если же мы заглянем в его дневник за июль 1914 г., то не найдем никаких переживаний о войне, только записи о литературных замыслах, о кружевной тени листвы на подоконнике и т.д.

Значительную часть военного времени Бунин жил – прятался в родовом гнезде, имении Глотова Елецкого уезда. «Смертельно устал, но все не сдаюсь. – Записал он в дневнике. – Должно быть, большую роль сыграла тут война, – какое великое душевное разочарование принесла она мне» [3]. Но даже в орловской глуши война лезла ему в глаза, в уши, в голову. С нетерпением Бунины ждали новостей: «Живем от утра до утра, от газеты до газеты». В Глотова пресса приходила после обеда. Реакция на публикации отражена в дневниках писателя. Больше всего его раздражало ура-патриотическое словоблудие столичных журналистов: «В газетах та же ложь – восхваление доблестей русского народа, его способностей к организации. Народ, народ! А сами понятия не имеют (да и не хотят иметь) о нем. И что они сделали для него, этого действительно несчастного народа?!» Как зверь в норе, Бунин затаился в своей деревне и злился на весь мир. В дневниковых записях певец тенистых аллей и чистой любви предстает сухим и желчным скептиком и брызгой.

В деревне Бунин тесно общался с местными жителями. Став свидетелем проводов новобранцев, писатель воспринял их без патриотического воодушевления: «Несчастные – идут на смерть и всего удовольствия –

порычать на гармони». Бунин замечал, как после мобилизаций обезлюдела, запустела русская деревня. Писателя удивляла русская черта «говорить всегда и обо всем совершенно безнадежно, не верить ни во что решительно». Крестьяне жаловались на голод, а сами «облопались», как никогда ранее (не продавали продукты за обесценившиеся деньги, а потребляли их), считали своими врагами всех, кто не крестьяне – что немцев, что русских, не верили и не желали победы над Германией.

Бунина угнетали скотство, духовная спячка, бессознательность поведения орловских крестьян, что также отражено в его записях. «К смерти вообще совершенно тупое отношение. – Читаем запись от 21 августа 1915 г. – А ведь кто не ценит жизни – животное, грош тому цена». В общении с деревенскими Бунин остро ощутил пропасть между народом и интеллектуальной элитой, совершенно оторвавшейся от родной почвы. «Все думаю о той лжи, что в газетах на счет патриотизма народа. А война мужикам так осточертела, что даже не интересуется никто, когда рассказываешь, как наши дела. – Записал он свои наблюдения в апреле 1916 г. – «Да что, пора бросать. А то в лавках товару стало мало. Бывало зайдешь в лавку»... и т.д.»

Однако большое значение писателя в общественном и литературном процессе начала XX века требовало публичного объяснения его молчания. В интервью газете «Одесский листок» (1916) он заявил, что, если писать в тиши кабинета об ужасах войны, то получится «лирика, и то барабанная», ибо из тыла не дано почувствовать исключительные переживания участников нынешней титанической борьбы. С профессиональной точки зрения он понимал, что современная, мировая война не подходит для обычного творчества в русле русской литературной традиции. Поэтому решил не экспериментировать в поисках новых форм для нее, а воздержаться от военной темы. Бунин жаловался, что «война подавляет, как-то работает меньше. Нет необходимой бодрости, нет нужного вдохновения». Такие пометки мы часто встречаем в его переписке и дневнике военных лет. Бунин маялся, тяготился навалившейся тупостью и душевной подавленностью. «Война и томит, и мучит, и тревожит», – признавался он.

Живя в деревне, у самой земли, Бунин одним из первых почувствовал толчки надвигающегося землетрясения 1917 года. Они слышались в ропоте уставшей от войны деревни, в неверии мужиков в победу, в банализации насилия и готовности прибегнуть к нему в извечно желаемом крестьянами земельном переделе. В рассказе «Последняя весна» он воспроизвел такой диалог глотовцев:

«В темноте кто-то уверенно говорил:

– Нет, это все брешут. Ничего после этой войны не будет. Как же так? Если у господ землю отобрать, значит, надо и у царя, а этого никогда не допустят.

И кто-то резко отвечал:

– Погоди, и до царя дойдут. Что ж он весь народ на эту войну обобрал? Вон опять надо на Красную Горку рекрутов отправлять. Разве это дело? Вся Россия опу-

стела, затихла!» [4]

В 1917 году в Глотово прибыли солдаты-дезертиры, почти сразу начались поджоги окрестных дворянских гнезд. Наезжая в Елец по делам, Бунин сталкивался с той же хамоватой солдатней. Ее всевластие в провинциальном городе вызывало у писателя чувство страшного возмущения, а затем и ужас, когда он узнал о солдатском бунте в Ельце, о воинском начальнике, которого рядовые водили босым по битому стеклу. Трагическая развязка для Буниных наступила 23 октября 1917 г., когда в зареве пылающего поместья (подожженного местными с подачи солдата-еврея и матроса) они бежали из Глотова ночью, семь верст шли пешком в шубах и валенках.

Пришвин встретил Первую мировую войну без энтузиазма, но с любопытством. Подрядившись корреспондентом «Русских ведомостей», он отправился на фронт – не подвиг совершать, а посмотреть на военных в деле, подслушать здешние разговоры, понять разницу между миром и войной. По признанию писателя, ему было интересно и стыдно за свой интерес, когда рядом гремели пушки и умирали люди. За войну Пришвин побывал везде – на фронтах, в столицах, в провинции – от Новгорода до Киева, в русской сельской глубинке, в том числе и в нашем крае. Поэтому его свидетельство – исключительно ценное не только среди писателей-орловцев, но и почти всех мемуаристов его поколения.

Пришвин, как сейчас говорят, интроверт – он созерцает и размышляет, думает и беседует с самим собой. Поэтому его дневники 1914–1918 гг. – это не только описание войны, но и тонкий самоанализ идей, мыслей, поступков автора, вызванных войной. Как и все писатели его поколения, Пришвин задумывался о языке описания войны, которая кажется великой из тыла и такой обыкновенной – с фронта. Порой ему приходило на ум, что мирным людям не стоит знать всю правду о войне. Например, о «пальчиках» (самострелах): на глазах Михаила Михайловича по 600 «пальчиков» в день поступало в госпиталь в надежде не попасть в окопы.

По наблюдениям Пришвина, столицы жили интеллектуальными химерами и самовозбуждением. Культурная элита производила на свет концепты этой войны, пытаясь мысленно охватить ее целиком и в перспективе – на сто лет в прошлое и на сто лет в будущее. Так родились зеркальные идеи о «последней войне» – апокалипсическая (Россия погибнет) и оптимистическая (Россия переродится). Кипение столиц уходило в свисток газетной болтовни о миссии России, о жертве во имя человечества, о народе-великане и прочие неологизмы этого плакатного языка. Только в столице легко и правильно произносили слово «Дарданеллы», только там озадачивались проблемами, как любить Гете, если он немец, или как любить по-библейски «врага своего» во время войны.

После искусственного шума столиц провинция предстала перед писателем сонным царством, но при ближайшем рассмотрении оказывалась неоднородной. По отношению к войне она делилась на мещанскую

Россию уездных городов и безбрежную крестьянскую «Расею». Мещанская Россия тянулась за столицей, но питалась заимствованными из газет идеями, мнениями о войне, чуждыми ее ежедневной борьбе за существование. На улицах Ельца и Ливен Пришвин делал зарисовки с натуры, ярко и свежо передающие дух времени. Например, о «топливном голоде» 1915–1916 гг.: «Когда по улице, на которой жалкие люди собирают шарики конского навоза для отопления своих домиков, провозят целую телегу березовых дров, то кажется, не дрова, а какую-то вкусную осетрину везут. Сколько зависти, сколько вздохов и проклятий вокруг...» [5]

Пришвин много писал об изменении поведения и системы ценностей в период войны. Хотел он купить в подарок знакомым пальму, но продавец посоветовал подарить сахар. Пришвинская сахарная голова (полпузда весом!) произвела фурор среди знакомых. В условиях инфляции и товарного дефицита люди вкладывали деньги в продукты: «Я не настолько богат, – скажет всякий бедняк, – чтобы не запастись». В тылу, как черви, заводились подрядчики и спекулянты – «внутренние немцы» – жившие надеждой на долгую войну.

Другой сквозной темой пришивинской провинциальной хроники было привыкание людей к войне, отчего она становилась обыкновенной, знакомой, неинтересной. Наш земляк отмечал, какой дружной стала российская глубинка, как сплотилась она в трудностях – сообща помогала раненым и беженцам, сообща мечтала отрубить головы купцам-спекулянтам.

Михаил Михайлович часто жила к своим именьям – в Песочках Новгородской губернии и в Хрущево – Орловской. В деревне его поражала вековая тишина, которую даже мировая война не смогла потревожить. Как добросовестный летописец, он старался фиксировать все, как есть, даже если сам не понимал причин или последствий явлений. Например, его озадачил небывалый рост благосостояния русской деревни: «мужик задавлен картошкой (то есть ее слишком много – О.К.)», «мужик стал есть», у крестьян кур без счета, «а яйца не допросишься», деревенские раскупили в лавке высшие сорта муки, черным хлебом брезгуют. Мы теперь знаем, что то была реакция деревни на обесценивание денег, на дефицит промышленных товаров, на военные реквизиции и на «сухой закон». Несмотря на эти несимпатичные для писателя стороны крестьянской жизни, Пришвин высоко ценил вклад деревни в войну. Ее покорность судьбе, так раздражавшую соседа, елецкого помещика И.А. Бунина, Михаил Михайлович называл «гладиаторством» – мужеством в сочетании с жертвенностью.

В начале войны у Пришвина умерла мать, он спорил с братьями за наследство и, наконец, вступил во владение частью имения Хрущево Елецкого уезда. Здесь он решил построить дом и завести хозяйство, но не считал себя помещиком, а сельским обывателем, хуторянином с социальной нормой земли, обрабатывающим ее своим трудом, так же как окрестные крестьяне. В дневниках новоиспеченный землевладелец описал, как повлияла война на его хозяйственные хлопоты. Из-за призывов в

армию ощущался дефицит рабочих рук. Пришвин с опаской нанимал плотников:

- На войну идти? – поинтересовался он.
- Мы все негодные, мы все негодяи! – отвечали те.

На войну призвали не только людей, но и лошадей, в основном 4-х – 5-тилеток. Поэтому старые клячи поднялись в цене, Пришвин за них дорого заплатил. Жизнь окрестных крестьян, ставших соседями, теперь особенно важна и интересна для писателя. Как-то в избе он увидел портрет кайзера Вильгельма под иконой Николая Угодника. Мужик считал его антихристом и верил, что таким способом отбирает у него силу.

Из Хрущева война казалась далекой, нереальной. Описывая свой обычный день, сельский обыватель Пришвин подробно рассказывает о птенцах, вылупившихся в гнезде под балконом, и мимоходом упоминает: «Вчера узнали, что Львов отдан немцам». В 1917 году военная деревня без труда превратилась в революционную. Когда бежавшие с фронта солдаты из местных отняли у Пришвиных землю и из принципа зарезали корову, писатель, захватив лишь дневник и фотоаппарат, пешком ушел в Елец.

Таким образом, социально-антропологический анализ дневников военных лет Бунина и Пришвина выявляет сходство их угла зрения на орловскую провинцию, но различия мировоззренческих установок. В качестве орловских обывателей они переживали сходные эмоции, чувства, сталкивались с общими проблемами дефицита, дороговизны, спекуляции, однако, в отличие от безмольного мещанства и крестьянства, выразили эти чувства и мысли, описали эти проблемы в дневниках. Елецкие помещики были травмированы войной, испытывали внутреннее напряжение, фрустрацию. Бунин мучился от творческого бесплодия и морально-психологического груза великой войны. У Пришвина подспудно копившееся беспокойство прорывалось в страшных, вещих снах о России – красном быке с ободранной шкурой, погибающем от руки палача-тевтона, о покойной матери, которая повторяет, что война всегда ведется из-за земли, о собственной смерти в топком болоте. Оба писателя нашли душевное спасение в самой типичной для провинциальных жителей адаптивной стратегии — в абстрагировании от войны, в эмоциональном оцепенении, внутренней изоляции от травмирующего информационного и событийного контента. Например, одинаково и парадоксально они отреагировали на заключение Брестского мира (март 1917 г.). «Итак, мы отдаем немцам 35 губерний, на миллионы пушек, броневиков, поездов, снарядов. – Записал Бунин и продолжил. – Опять несет мокрым снегом. Гимназистки идут облепленные им – радость и красота» [3]. «Обратная сила войны все разрушила – с утра напеваю «Порешили дело, все кругом молчат»». – Читаем у Пришвина [5]. В его записях за этот исторический день находим множество слов о «желанных кусочках хлеба и фунтиках сахара», но никаких комментариев случившегося.

Разные мировоззренческие установки рафинированного дворянина Бунина и намеренно опростивше-

гося купеческого сына Пришвина определили различие их осмысления социальных процессов в провинции военного времени. Смысл и образ войны воплотился для Бунина в фигуре солдата Первой мировой, разрушителя старого и демиурга нового мира, носителя исторической правоты и классовой ненависти. Как-то встретился ему «мальчишечка-солдат, оборванный, тощий и вдребезги пьяный», который плюнул в писателя и сказал: «Деспот, сукин сын!» Бунин пошел домой, разобрал рукописи периода войны в поисках доказательств своего «деспотизма», барства. Иван Алексеевич попытался дистанцироваться от войны, а она в конце-концов пришла к нему сама, разорила его дворянское гнездо. Оказавшись в аналогичной ситуации, помещик Пришвин считал, что не имеет морального права подать голос против войны, так как она и против его души и личности как части народа и государства, а полный отказ от всего этого – «это

уже называется смертью». Если из его описаний Первой мировой, фронта и тыла у читателя складывается отвращение к войне, то Пришвина можно назвать великим мастером слова и гуманистом.

Изучение автобиографического нарратива писателей-орловцев как источниковой базы по истории региона в период Первой Мировой войны имеет особенно заманчивые перспективы в нашей «литературной столице» России. Позади всемирно известных художников слова стоит множество т. н. писателей второго ряда, то есть регионального значения, таких как Евгений Сокол, Иосиф Каллиников и др. Хотя художественные достоинства их текстов не так очевидны, однако их связи с регионом гораздо крепче, орловский обыватель буквально обретал голос в их литературно-поэтическом и публицистическом творчестве.

Библиографический список

1. *Сенявская Е. С.* Человек на войне. Историко-психологические очерки. М.: Институт российской истории РАН, 1997. 232 с.; Ее же. История войн России XX века в человеческом измерении: проблемы военно-исторической антропологии и психологии. Курс лекций. М.: РГГУ, 2012. 332 с.; Ее же. Военно-историческая антропология и психология (на материале российских войн XX века). Учебно-методическое пособие. Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2012. 223 с.
2. *Щербинин П. П.* Военный фактор в повседневной жизни русской женщины в XVIII – начале XX вв. Тамбов: Изд. Юлис, 2004. 509; Холодов В. А. Война в мировоззрении русского населения и «человека с ружьем» второй половины XIX – начала XX вв.: на материалах Орловской губернии. Дисс. канд. ист. наук. Орел, 2011. 245 с.; Букалова С. В. Орловская губерния в годы Первой мировой войны: социально-экономические, организационно-управленческие и общественно-политические аспекты. Дисс. канд. ист. наук. Орел, 2005. 294 с.
3. *Бунин И. А.* Дневники. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://modernlib.ru/books/bunin_ivan_alekseevich/dnevnik/read/. – Загл. с экрана.
4. *Бунин И. А.* Последняя весна. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://bunin.niv.ru/bunin/rasskaz/poslednyaya-vesna.htm> – Загл. с экрана.
5. *Пришвин М. М.* Дневники. 1914-1917. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://e-libra.ru/read/215205-dnevnik-1914-1917.html> – Загл. с экрана.

References

1. *Seniavskaya E. S.* The man on the war. The historical and psychological essays — M.: Institute of Russian history RAS, 1997. 232 p.; *Seniavskaya E. S.* The history of wars of Russia of the XX century in the human dimension: the problems of military-historical anthropology and psychology. The course of lectures - M.: RSHU, 2012. 332 p.; Same author, The military-historical anthropology and psychology (on the material of Russian wars of the XX century). / The learning-methodical manual. – Petrozavodsk: PetrSU, 2012. 223 p.
2. *Tcherbinin P. P.* The military factor in the daily life of Russian women in the XVIII – early XX centuries. Tambov: Yulis, 2004. 509 p.; *Holodov V. A.* The war in the worldview of the Russian population and the “man with a gun” of the second half of XIX – early XX centuries: from materials of the Orel province. The thesis of candidate of historical sciences. Orel, 2011. 245 p.; *Bukalova S. V.* The Orel province during the World War I: socio-economic, organizational-administrative and socio-political aspects. The thesis of candidate of historical sciences. Orel, 2005. 294 p.
3. *Bunin I. A.* Diaries. [Electronic resource]. – Mode of access: http://modernlib.ru/books/bunin_ivan_alekseevich/dnevnik/read/. – The title from the screen
4. *Bunin I. A.* The last spring. [Electronic resource]. – Mode of access: <http://bunin.niv.ru/bunin/rasskaz/poslednyaya-vesna.htm>. – The title from the screen.
5. *Prishvin M. M.* Diaries. 1914-1917. [Electronic resource]. – Mode of access: <http://e-libra.ru/read/215205-dnevnik-1914-1917.html>. – The title from the screen.

ЛЕВШИН А.С.

преподаватель НОУ Подольского колледжа «Парус»,
учитель истории ГБОУ СОШ № 89 им. А. В. Маресьева,
г. Москва

LEVSHIN A.S.

Teacher at non-state educational institution Podilsky
College "Parus"; history teacher at the secondary school
№ 89 named after V. A. Maresyev, Moscow

ЦАРЕВИЧ В МАСКЕ ШУТА

THE PRINCE IN A JESTER MASK

В статье рассматривается Лжедмитрий – очень загадочная историческая личность, неоднозначная фигура на престоле. Исследуются исторические факты, указывающие на его характеристику в отрицательных красках, однако при длительном изучении выясняющие, что политика самозванца была не столь губительна для русского общества.

Ключевые слова: Лжедмитрий, Григорий Отрепьев, Юрий Мнишек, Смутное время, Марина Мнишек, Ключевский, Карамзин Н. М., Борис Годунов, Адам Вишневецкий, Борис Годунов, российское государство.

The article deals with False Dmitry – a very mysterious historical personality, a controversial figure on the throne. Historical facts pointing at his response in negative colors are investigated; however, the long-term study revealed that the policy of the pretender was not so detrimental to the Russian society.

Keywords: False Dmitry, GrigoryOtrepyev, YuryMniszech , the time of Troubles, Marina Mniszech , Klyuchevsky, Karamzin N.M., Boris Godunov, Adam Vishnevetsky, Boris Godunov, Russian state.

В начале XVII века российское государство погрузилось в так называемое Смутное время. Произошел упадок во всех сферах жизни русского народа, данное падение объясняется отсутствием централизованной законной власти. Европа решила воспользоваться положением Российского государства на политической арене. Появление самозванцев – это лишь одно из страшных последствий вторжения Европы в политическую жизнь Руси. Доподлинно неизвестно, существовал ли Григорий Отрепьев, как личность, однако не стоит отрицать, что сама политика этой неизвестной фигуры довольно-таки неоднозначна. Перед нами первый самозванец Руси – Лжедмитрий I, “сын Иоанна Грозного”, смерть которого остается загадкой до сих пор. Он вторгается в русскую политику, принимается ряд изменений как в политической, так и в социальной жизни русского общества. В данной работе я хочу провести ряд некоторых наблюдений относительно политики этого человека по отношению русского народа, а также оценить все сферы жизни народа при его правлении.

Для начала рассмотрим предысторию: в 1591 году 15 мая при до сих пор неизвестных обстоятельствах погибает царевич Дмитрий, сын Ивана Грозного и Марии Нагой. По официальной версии Дмитрий играл в известную ту пору игру “Тычка” (русская народная игра, заключающаяся в попадании свайкой – заостренным железным стержнем с массивной головкой – в кольцо или несколько колец, лежащих на земле.), при приступе эпилептического припадка, царевич смертельно ранил себя. На место гибели прибыла экспертная комиссия во главе с В. Шуйским, который установил, что гибель ца-

ревича – случайность, были представлены документы, описывающие ход исследования. Однако при изучении данного документа, записанные в нем данные были много раз исправлены, что вызывает сомнение в подлинности информации, представленной в нем. Множество фактов указывало на причастность Годунова к убийству Дмитрия Иоанновича.

13 апреля 1605 года после полудня в Москве скончался Борис Годунов. Современные историки придерживаются официальной версии, которая гласит, что Борис умер вследствие своего недуга, которым он страдал немало лет, однако по историческим данным известно, что перед собственной смертью Борис чувствовал себя хорошо, и не произошло того, что могло предвещать его смерть. Именно отсюда возникает новая версия его смерти – отравление, а, вернее, самоубийство. Москва присягнула сыну Бориса, Федору. Мягкий характер и отсутствие политической закалки делают его недалеким политиком, изначально было известно, что Федор не сможет управлять государством – отец передал сыну ослабленное после неурожая и голода страну, подкрепленное слухами о “чудом спасшемся царевиче”, который уже ожидал своего “звездного часа” на границе Москвы.

Личность самого Лжедмитрия устанавливается до сих пор. Современная история предполагает, что под маской «истинного русского царя» скрывался сын галичского дворянина Богдана Отрепьева, Юрий Отрепьев. Подростком Юрия послали на службу к Романовым в Москву, в семью будущего царя. За несколько лет Григорий за свою усердную службу смог высоко под-

няться, именно это и едва не погубило его во время опалы Романовых в 1601 году. Юрий постригся в монахи под именем Григорий, скитавшись по провинциальным монастырям. В скором времени ему удалось попасть в Чудов монастырь, которым станет для него последним. Известно, что Григорий имел недурные способности к письму, стал дьяком при патриархе. Владение великолепным каллиграфическим подчерком вводили в заблуждение самих бояр, затеявших ту самую игру с «царевичем Димитрием», сам же Григорий получил немало уроков поведения еще у Романовых, его манеры общения и знания поражали, возможно лишь благодаря этим навыкам ему удалось удержать власть в собственных руках чуть более 8 месяцев.

Самому Отрепьеву приписывали множество небылиц. Одна из них – Григорий являлся чернокнижником. Утверждается, что крест, который был на груди Григория при разговоре с Адамом Вишневецким, был принесен самим дьяволом при подписании так называемого договора, где Отрепьев отдал душу за предстоящую власть над Российским государством. Данный крест был идентичен тому кресту, который носил истинный царевич Дмитрий, погибший в Угличе. До сих пор неизвестно, откуда данный крест появился у Григория, именно это и породило слухи о его причастности к чернокнижнику.

Второй интересный и неправдоподобный факт – любовь Марины Мнишек к Отрепьеву. Известная драма Александра Сергеевича Пушкина «Борис Годунов», а также некоторая другая литература предлагает нам красивую историю о любви Григория к Марине, и наоборот. Следует отметить пару интересных фактов об этих двух личностях – Григорий и Марина не обладали привлекательной внешностью, также было известно, что Марина признавалась отцу отсутствием чувств к самозванцу. В свою очередь Григорий имел немало любовниц, к которым мы перечислим и красавицу Ксению Годунову, дочь Бориса Годунова. «Любовь» – Григория и Марины напоминает современный брак по расчету, цена которого российский престол. Именно поэтому произведение Александра Сергеевича можно подвергнуть сомнению, а факты из драмы посчитать вымыслом самого автора.

Итак, 20 июня 1605 года в Москву, под добрым именем царевича Дмитрия, Григорий вступает в права царя российского государства. По некоторым источникам, в тот день, именно во время торжественного въезда Отрепьева в город, поднялся страшный ураган, снесший все на своем пути. Возможно, это было своего рода знаменем предстоящих бед государства. Как и любой другой правитель, Григорий дает клятву править лишь во благо государства. Политику Григория стоит рассмотреть наиболее подробно.

Первым делом, новоиспеченный государь раздает долги своим приближенным и тем, кто привел его к власти. Изначально Григорий убирает налоги с южных земель, однако увеличивает их на севере государства, чем вызывает первую волну недовольства. Любопытный факт – всех людей, которые знали его как Григория Отрепьева и могли бы его публично разоблачить, он вы-

сылает, либо убивает. Венчает Григория на царство другой патриарх, не Иов, который знал расстригу в лицо. Официально получив власть, Отрепьев берет политику под свой контроль.

Политика Лжедмитрия являлась совершенно необдуманной, и именно она привела его к быстрому разочарованию народа в «чудом спасшемся царевиче Димитрии». Жалования государственных деятелей и воинов были удвоены, рассчитался с долгами Годунова и Грозного, сановники, которые уличались во взяточничестве, были наказаны по всей строгости закона.

Григорий пытается создать в русском государстве так называемый «западный дух». Заключается эта политика в следующем – введение новых санов, названия которых были взяты с европейских держав. Карамзин Николай Михайлович в своей книге «История государства Российского» приводит нам несколько примеров: «...он спешил, в духе сего подражания, изменить состав нашей древней Государственной Думы..., а более всего желая следовать уставу Королевства Польского; назвал всех мужей Думных Сенаторами».

Лжедмитрий создал так называемую «тень демократического государства». Первым делом он освободил тех, кто был заключен, либо находился в ссылке во времена Бориса Годунова. Также произошло снятие налогов, увеличение жалованья государственным сановникам и войску. Всех тех, кто когда – то и в чем – то помог ему, он возвысил, дав новые посты и полномочия. Тем самым Григорий желал уничтожить дух правления Годунова. Народ, окрыленный делами нового государя, погрузился в так называемую «эпоху веселья и радости».

Григорий отличался совершенно нестандартным поведением в русском обществе, именно это стало первым шагом к падению «Эпохи Веселья». Он совершенно не был подчинен русским обычаям: Лжедмитрий ел телятину, не спал после обеда, не ходил по воскресениям в баню, сбрасывал начисто бороду и усы. Его современники утверждали, что тот обладал совершенно непредсказуемым характером. Он был не годам умен, весел и добр. Обладал недюжинной силой – смог с легкостью согнуть подкову, однако при этом обладал низким ростом и чем – то схожей с внешностью с подлинным царевичем. Мог в одиночку разобраться с медведем. Также любил гулять без охраны по улицам города, надевая плащ. В народные гуляния Григорий ввел новые игры, пришедшие с запада, пугал народ новыми жуткими масками и сооруженными из дерева чудовищами, также позаимствованными из Европы.

Одним из интересных моментов является его совсем нестандартная личная жизнь. Официальной невестой Григория считалась дочь воеводы сендомирского Юрия Мнишека Марина. Марина не отличалась особой внешностью, была честолюбивой и ничем не примечательной особой. Считается, что Григорий познакомился с ней в поместье Юрия в Самборе, там – то царевич и вскружил ей голову своими обещаниями и положением в русском обществе. Безусловно, никаких чувств

Марина к Григорию испытывать и вовсе не могла, именно будущая перспектива стать женою русского Царя и получить желаемую власть направляла ее под венец с нелюбимым. Конечно, сам Григорий хотел жениться на Марине с расчетом, что Юрий не оставит своего новоиспеченного зятя без финансовой и военной поддержки. Сам воевода был неслыханно рад, что именно на его дочь пал статус «невесты царевича». Однако по приходу на желаемую власть, Григорий и вовсе позабыл о своих обещаниях, данных не только Сигизмунду и Папе Римскому, но и самому Мнишеку – новый Царь не спешил обременить себя браком с гордолюбивой полячкой, напротив, царь завел себе любовницу. Той самой любовницей стала сама дочь Бориса Годунова, скромная русская красавица Ксения.

О «заточении в рабстве у Отрепьева» Ксении Годуновой слагались целые песни и стихотворения. О ее красоте говорила вся Москва. Ксения была невестой умершего в Москве принца Иоанна Шлезвиг-гольштейнского. Все попытки Бориса наладить ее личную жизнь оканчивались неудачей, в конечном итоге ее последний избранник не дошел до венца и не увидел собственной невесты. Красавица Ксения так и осталась до смерти отца незамужней.

После смерти Бориса брата царевны, Федора Борисовича, и ее мать, Марию, убили на глазах самой Ксении посыльные Отрепьева. Ксения осталась сиротой, по приказу самого Царя, ее отправили в заточение. Для нового государя Ксения являлась своеобразным трофеем после победы над Борисом, однако по историческим источникам известно, что сам Григорий был вовсе влюблен в царевну. Она была хороша собою, умна, по словам современников, она могла с легкостью пленить любого своей кротостью и красотой, Отрепьев не смог бы просто так избавиться от нее. Во всех исторических источниках Ксения предстает перед нами как сильная девушка, попавшая в плен Лжедмитрия. Я придерживаюсь совсем иной точки зрения.

Ксения, как и любой другой человек, должна была иметь чувство достоинства, уважения к себе. Девушка была наложницей Отрепьева около 5 месяцев, даже, по некоторым источникам, была беременна от него. Григорий являлся убийцею ее семьи. Так что же держало девушку около новоиспеченного царя? Лжедмитрий обеспечил хорошую охрану лишь себе самому, у царевны был шанс сбежать или же, в крайнем случае, в сохранении собственной чести, та могла наложить на себя руки. Однако Ксения продолжала быть в плену у царя и покинула она Москву по воле самого Григория. О связях Лжедмитрия и Ксении знали все, он же держал Ксению в случае недовольства народа, чтоб та стала официально его невестой. После письма от отца Марины, Отрепьеву пришлось выслать красавицу Ксению от себя навсегда, сделав ее монахиней.

Лжедмитрий сделал все, что необходимо для утверждения на российском престоле – он венчался на государство, на глазах у народа уверил всех в том, что именно он – истинный царевич Дмитрий, встав на коле-

ни перед инокиней Марией Нагой, раздал разгневанному Борисом народу обещания. Однако врагом Лжедмитрия сам он. Григорий и вовсе забыл об ограниченности государственной казны – деньги оттуда улетали с неслыханной скоростью. Окружил он себя лишь иноземными телохранителями, распустив русскую стражу. Зачастую он захваливал Польскую землю и ее людей, но срамил русский народ и ее обычаи. Он не стеснялся в выражениях относительно бояр, часто упрекал их в неосведомленности. Русского государя окружали иноземные люди, лишь один русский человек был с царем от самого начала его правления до его смерти – Петр Басманов. Так как Григорий не скрывал собственных намерений и целей, своих эмоций и амбиций, любви к всему заморскому, в странеросло, как снежный ком, недовольство народа. Особой ненавистью к Лжедмитрию обладал Василий Шуйский. На мой взгляд, именно тот и способствовал развитию слухов о «ненастоящем» царевиче. Василий Шуйский вел открытую войну с государем. Именно это и привело Шуйского единожды на плаху. Как только топор поднялся над головою Василия, тотчас примчался гонец Лжедмитрия и объявил о помиловании государем Василия. Народ ликовал и восхвалял имя царевича – Василий за многие годы стал любимцем всего московского люда. Однако народ негодовал, видя развлечения и насмешки царя над ними. При правлении Григорий не учел возможность скрыть свои намерения и поведения во избежание падения собственного авторитета. «Точкой кипения» стала свадьба Григория с полячкой Мариной Мнишек в Москве.

Свои обещания перед польским государством необходимо было выполнять, ведь именно перед Польшей Григорий был в неоплатном долгу за вхождение на русский престол. За время пребывания на русском престоле самозванец не прерывал общения со своим зятем. Воеводой сендомирским. Напротив, тот осведомлял Мнишека о своих действиях. Юрий торопил Григория со свадьбой, грозясь прекращением помощи для царевича. Григорий согласился начать приготовления к свадьбе и стал ждать приезда невесты.

Стоит отметить интересный факт. Григория Отрепьева, абсолютно во всех исторических источниках, зарисовывают как человека, продавшего русскую землю Польше и принявшего католическую веру. Действительно, данные свидетельствуют о том, что Григорий в Польше тайно перешел в католическую веру, от чего у него и была определенная привязанность к западноевропейским обычаям. Однако известно, что Григорий не выполнил ни единого обещанного слова, данного Европе. Самозванец не желал менять религию государства, более того, сам он в письме заявил, что и вовсе забыл об обещании превратить православную Русь в католическую Россию, он объяснил Риму о невозможности обратиться государство в иную религию.

Объявив себя «императором Димитрием», Лжедмитрий ждал приезда в Москву своей невесты. 12 ноября 1605 года состоялось обручение Марины в присутствие семьи и самого Сигизмунда. Перед самим

выездом из Польши, Юрий Мнишек потребовал от будущего зятя денег, чтобы покрыть долги. В самой Польше отцу будущей жены и Сигизмунду говорили об расторжении договора с самозванцем, ибо тот сумел водить за нос не только их, но и все государство. Ни Юрий, ни Сигизмунд не придали значения словам слуг.

Российское государство вновь погрузилось в нищету и упадок: царь легкомысленно использовал государственную казну, тратя ее на собственные утехы и развлечения. Он окружил себя польскими наемниками, русские дворы были разграблены ляхами, пришедшими с самозванцем летом в 1605 году. Бояре понимали, что государство вышло из-под контроля, и необходимо предпринимать решительные действия для спасения русского престола и устранению Лжедмитрия. Однако, нужен был подходящий момент. И он наступил.

25 апреля 1606 года Мнишек прибыл в Москву вместе с семьей и Вишневецким, отмечают, что въезд их был пышен так же, как и въезд самого царевича в начале его правления. Лжедмитрий сам трапезничал из серебрянных блюд, своим же гостям он потребовал дать золотые блюда в знак глубочайшей преданности и уважения к ним. Мнишек отмечал всю роскошь, с которой царевич встретил его, попросил поспешить со свадьбой. Однако Григорий потребовал от Марины то, что сильно возмутило поляков – принятие православия. Отступить было некуда, на российский престол не могла вступить полячка: Марина приняла православную веру. Однако отмечено, что Марина возможно приняла веру на глазах у народа дабы не вызвать возмущения, однако носить православный крест и следовать православным обычаям та отказалась.

7 мая 1606 года Лжедмитрий и Марина официально заключили брак. Как и подобает, Григорий не жалел денег на гуляния, Москва вновь веселилась и громко кричала, восхваляя имя государя и его супруги. Бояре не стали дожидаться новых решительных действий Лжедмитрия.

12 мая 1606 года Шуйский отдал приказ звонить по колоколам и кричать народу о намерении убийц свергнуть «царевича Димитрия» с престола. Народ двинулся к стенам Дворца.

В тот час Григорий, вовсе не ожидая подобного переполоха, устремились к выходу. Первым за лжецаревича пал Петр Басманов, верный слуга и друг Отрепьева. Сам Григорий не смог выйти из комнаты, и, не желая попасть в руки убийц, выпрыгнул из окна и чудом остался жив, упал на строительные леса. Раненного царя понесли к ногам матери убитого в Угличе истинного царевича Дмитрия Марии, для опознания. Супруга Грозного отрицала родственных связей с самозванцем на глазах у всего народа. Неизвестный выстрелил в грудь Отрепьеву, тем самым убив его. Тело убитого волокли на лошади около двух дней, затем положили на главную площадь, рядом с царем положили тело Басманова, на лицо Отрепьева надели маску шута, которую он любил носить по праздникам. Так и закончилось правление польского скомороха и пешки в руках бояр.

Возможно, Григорий не был дальновидным политиком и расчетливым человеком. Желание быть на русском престоле и деньги вскружили голову юному монаху и не давали покоя изо дня в день. Именно рвение и умение вжиться в роль, хитрость и знания, полученные при служении в московском монастыре, проделали путь Григорию к престолу. Мечты завоевания турецких земель, увеличение мощи флота являлись бы хорошими целями для дальнейшего хорошего продвижения политики русского государства. Именно собственная неопытность и глупость не позволили Григорию и продержаться год на российском престоле. Возможно, если бы он смог бы привязать себя к русской культуре, полюбить народ и забыть о развлечениях, то, возможно, он бы смог заложить фундамент сильного государства. На смену ему придет еще не один самозванец, Смута будет длиться еще многие годы, Григорий сделал самую страшную ошибку – пустил в столицу поляков, тем самым усугубив положение государства, ослабив ее.

Библиографический список

1. Ксения Борисовна Годунова// Русский биографический словарь / Под ред. А. А. Половцова. СПб., 1905. Т. 12. С. 509-510.
2. Ключевский В.О. Курс русской истории//<http://www.kulichki.com/inkwell/text/special/history/kluch/kluchlec>
3. Флора Б.Н. Польско-литовская интервенция в Россию и русское общество/Институт славяноведения РАН. М.:Индрик, 2005. 416с.
4. Платонов С.Ф. Очерки по истории смуты в Московском государстве XVI–XVII веков: Опыт изучения общественного строя и сословных отношений в Смутное время / Послесловие М. В. Ходякова. СПб.: Наука, 2013. 400, [2]с. (Русская библиотека).(в пер.)
5. Ключевский В.О. Исторические портреты. Деятели исторической мысли. М.: Изд-во «Правда», 1991
6. Карамзин Н.М. История Государства Российского// <http://lib.ru/LITRA/KARAMZIN/karamz01.txt>
7. Кобрин В.Б. Смутное время – утраченные возможности// Очерки истории России IX–начала XX века. М.:Политиздат, 1991. С. 163–185.
8. Валишевский К. Ф.Смутное время, 1905//<http://internetwar.ru/valishevsky-smutnoe-vremya/>

References

1. KseniaBorisovnaGodunova// Russian biographical dictionary / edited by A. A. Polovtsev. SPb., 1905. Vol. 12. Pp. 509-510.
2. Kliuchevsky V.O. A Course in the Russian history// <http://www.kulichki.com/inkwell/text/special/history/kluch/kluchlec>.
3. Florea B.N.The Polish-Lithuanian intervention in Russia and Russian society/Institute of Slavic studies of the RAS. M.: Indrik, 2005. 416 p.
4. 4. Platonov S. F. Essays on the history of the troubles in the Moscow state in XVI-XVII centuries: the experience of studying

social structure and class relations in the time of troubles / PostScript M. V. Khodyakov. SPb.:Nauka, 2013. 400, [2]p.– (Russian library). (TRANS.)

5. *Klyuchevskii V.O.* Historical portraits. Figures of historical thought. M.: Publishing house “Pravda”, 1991

6. *Karamzin N.M.* History of the Russian State// <http://lib.ru/LITRA/KARAMZIN/karamz01.txt>

7. *Kobrin V.B.* The time of Troubles – lost opportunities// Essays on the history of Russia in the IX- the beginnings of XX century. M.: Politizdat, 1991. Pp. 163-185.

8. *Valishevsky K.F.* The time of Troubles, 1905// <http://internetwar.ru/valishevsky-smutnoe-vremya/>

МЕНЯЙЛОВ И.И. (ИНОК ЕЛИСЕЙ)

магистр богословия, аспирант кафедры внешних церковных связей Общецерковной аспирантуры и докторантуры имени святых равноапостольных Кирилла и Мефодия, сотрудник Службы протокола Московской Патриархии,
E-mail: plotnik89@mail.ru

MENYAILOV I.I. (MONK ELISEY)

Master of Theology, Cyril and Methodius School of Post-Graduate and Doctoral Studies, employee of the Protocol Service of the Moscow Patriarchate,
E-mail: plotnik89@mail.ru

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СОЮЗА СВЯЩЕННИКОВ В БОЛГАРИИ И ЕГО ОТНОШЕНИЯ С ОФИЦИАЛЬНОЙ ЦЕРКОВЬЮ

THE ACTIVITIES OF THE UNION OF PRIESTS IN BULGARIA AND ITS RELATIONS WITH THE OFFICIAL CHURCH

Осенью 1944 года в Болгарии к власти пришли коммунисты, которые оформились в единый Отечественный фронт. Эта политическая сила определила новый курс церковно-государственных отношений. Он был нацелен, с одной стороны, на сотрудничество с Церковью, с другой – на ограничение ее авторитета и влияния в стране. Одним из рычагов давления на Церковь стала поддержка либерального духовенства, оформившегося в особую организацию – Союз священников. В данной статье рассказывается о непростых взаимоотношениях Союза священников и Синода Болгарской Православной Церкви в послевоенное время.

Ключевые слова: Русская Православная Церковь, Болгарская Православная Церковь, Болгария, Союз священников, церковно-государственные отношения, русско-болгарские отношения

In the autumn of 1944 the communists came to power in Bulgaria and united into a single Domestic front. This political force identified a new course of Church-state relations. It was aimed, on the one hand, at cooperating with the Church and on another hand, at limiting its authority and influence in the country. One of the levers of pressure on the Church was the support of liberal priest who formed a special organization – the Union of priests. This article is devoted to the complicated relations of the Union of priests and Synod of the Bulgarian Orthodox Church in the postwar period.

Keywords: The Russian Orthodox Church, The Bulgarian Orthodox Church, Bulgaria, The Union of priests, Church-state relations, Russian-Bulgarian relations

В конце XX – начале XXI века в ученой среде особую актуальность стала приобретать тема межправославных отношений. Открывшиеся для историков новые исследовательские возможности, позволили пролить свет на историю Поместных Церквей в контексте их взаимоотношения с Русской Православной Церковью. В частности, данное исследование посвящено русско-болгарским церковным отношениям на фоне государственной вероисповедной политики в 1944-1955 гг.

В настоящее время на фоне происходящих в православном мире церковно-политических процессов отношения между Русской и Болгарской Православными Церквями достигли самого высокого уровня. В подтверждение этих слов, следует привести высказывание патриарха Московского и всея Руси Кирилла о результатах визита Болгарского патриарха Неофита в Россию в марте 2016 года. Предстоятель Русской Церкви отметил: «Со времени учебы в Московской духовной академии Святейший Неофит является большим другом Русской Православной Церкви, а этот визит Его Святейшества в нашу Церковь стал уже третьим по счету после избрания на Болгарский Патриарший престол» [2].

Таким образом, изучение истории русско-болгарских церковных отношений позволяет определить качество этого общения, которое, на наш взгляд,

стоит на прочных и конструктивных началах.

Целью настоящего исследования является анализ церковно-государственных отношений в Болгарии в контексте укрепления русско-болгарских церковных связей. Задача заключается в определении инструментов и методов борьбы нового коммунистического правительства с официальной Церковью Болгарии.

В отечественной историографии одним из крупнейших исследователей в этой области стала историк Т.В. Волокитина. Она является ответственным редактором фундаментального труда «Москва и Восточная Европа» в 2-х томах, в котором подробно излагаются церковно-государственные и политические процессы в странах народной демократии в послевоенные годы. В разделе, посвященном Болгарии, затрагивается деятельность Союза священников, который, по справедливому ее замечанию, использовался «властью в борьбе за подчинение БПЦ новому режиму» [1].

Церковный историк М. В. Шкаровский также большое внимание уделяет церковно-государственным отношениям в Болгарии. В частности, в своей работе он акцентирует внимание на антиканоническую деятельность Союза священников. По его мнению, благодаря реорганизации этой структуры «Болгарской Церкви удалось избежать реформ по протестантскому образцу» [5].

Так же деятельность Союза священников, в связи с изучением процесса написания нового Устава Болгарской Церкви на рубеже 40-50-х годов XX века, затрагивает Ф.В. Суханов. По его мнению, государственные власти планировали использовать влияние Союза «в случае отказа архиереев работать под диктовку болгарского руководства». Тогда, утверждает автор, «правительство ОФ намерено было разрабатывать устав БПЦ совместно с Союзом священников» [4].

И.И. Меняйлов (инок Елисей), в ранее опубликованной статье «Взаимоотношения Синода Болгарской Православной Церкви и Союза священников в контексте становления новой системы государственного управления (1944–1955 гг.)» [3] акцентирует внимание на международной активности либеральных священников. По мнению автора, Союз священников использовал международную площадку в качестве «саморекламы», которая была необходима на фоне ослабления его авторитета в народных массах.

В современной болгарской историографии крупнейшим ученым в области церковно-государственных отношений в Болгарии в XX веке является Д. Калканджиева [6]. Союз священников она рассматривает в контексте изучения личности Софийского митрополита Стефана, который, по ее мнению, во многом пострадал из-за их оппозиционной деятельности. Историк Л.Г. Огняков в своей работе прослеживает краткую историю появления Союза священников, который во много поспособствовал тому, чтобы общественность отвернулась от монархии и проголосовала на референдуме в 1946 году за республику [7].

В основе данного исследования использованы документы и материалы из Государственного архива Российской Федерации (ГАРФ) и Центрального государственного архива г. Софии (ЦДА).

Из отечественного архива автором были извлечены документы, связанные с работой Совета по делам Русской Православной Церкви, затрагивающую не только внутреннюю жизнь Церкви в СССР, но и ее взаимоотношения с Поместными Церквами из других стран. В частности, фонд 6991 «Совет по делам религии при Совете Министров СССР» содержит в себе материалы, характеризующие деятельность либеральных священников в контексте русско-болгарских церковных отношений. Подавляющее число документов свидетельствуют о подрывной работе Союза священников, который стремился «уничтожить власть епископата в лице Синода» [9].

В софийском архиве в фонде 165 «Комитет при Министерстве на външните работи по въпросите на Българската православна църква и на религиозните култове» хранятся документы, свидетельствующие о многосторонней работе Союза священников. Материалы с которыми работал автор затрагивают не только негативную сторону его деятельности, но и рассказывают о его положительной работе. Так, например, в послевоенные годы активизировалась идея движения борьбы за мир, которая была поддержана многими Поместными

Церквами. В Болгарии эта акция была воспринята епархиальными архиереями не с одинаковым энтузиазмом, в отличие от Священнического союза. Священники централизованно собирались на конференциях и обсуждали вопросы, связанные с предотвращением угрозы новой войны, затем направляли телеграммы и послания лидерам ведущих держав и главам Поместных Церквей. Так, например, в телеграмме к И.В. Сталину священнослужители Пловдивской епархии писали: «Священство желает заверить Вас, что в реализации своих религиозных традиций и заветов, будем стоять твердо и безоговорочно за мировой фронт, фронт демократических и прогрессивных народов, во главе с великим и могучим Советским Союзом» [15].

В другой телеграмме, адресованной патриарху Алексию, священники заверяли русского первоиерарха в своей твердости и неизменности «стоять вместе с болгарским народом за мир в борьбе против новой войны и ее поджигателей» [15].

Таким образом, опираясь на расширенную источниковую базу, автор вводит в научный оборот неисследованные болгарские документы, которые позволяют посмотреть на данную проблематику с другого ракурса.

В начале 40-х годов XX века, в истории болгарского государства произошли судьбоносные изменения, которые кардинально изменили вектор дальнейшего политического развития страны. 28 августа 1943 года скоропостижно скончался Болгарский царь Борис III. Престолонаследником стал его малолетний сын Симеон II, который, при помощи регентского совета, формально управлял государством до тех пор, пока референдум в 1946 году не упразднил монархию. 9 сентября 1944 года в Болгарии произошла смена политического режима и члены регентского совета были отстранены от управления страной. На смену монархии пришли коммунисты, которые объединились в коалицию левых антимонархических и антифашистских партий, оформившихся в единый Отечественный фронт. Сценарий развития церковно-государственных отношений в Болгарии складывался, хоть и не в полной мере, по образцу взаимоотношений революционного правительства и Православной Церкви в России в начале 1920-х годов.

Новый политический курс болгарских властей был нацелен, с одной стороны, на сотрудничество с Церковью, с другой – на ограничение ее авторитета и влияния в народных массах. При этом государство испытывало зависимость от Церкви именно из-за ее возможностей влиять на мнение общественности, еще не сделавшей свой окончательный выбор в пользу республиканской формы правления на предстоящем референдуме. Поэтому на начальном этапе формирования системы государственного управления власти не применяли таких жестких мер, как коммунистическое правительство в России в постреволюционный период. Ф.В. Суханов справедливо отмечает: «Главной причиной подобной терпимости было отсутствие достаточной силы правительства. Новое правительство еще не

обладало такой поддержкой населения, чтобы вести решительную внутреннюю политику, в частности, в отношении Церкви» [4].

И все же план по ослаблению влияния Церкви был четко сформулирован правительством, немедленно приступившим к антицерковной деятельности. Одним из рычагов давления на Церковь стала поддержка либерального духовенства, оформившегося в особую организацию – Союз священников. По своей идеологии Священнический союз копировал обновленческое движение в России.

История этого движения в Болгарии уходит корнями в начало XX века. Впервые Союз священников был создан в 1903 году «как профессиональная, культурно-просветительная и благотворительная организация болгарского духовенства» [1]. В 1942 году Союз священников приостановил свою деятельность. Однако уже в октябре 1944 года при поддержке правительства Отечественного фронта он возобновил работу, только уже не как культурно-просветительская организация, а как политическая структура. Главной задачей этого движения стало, с одной стороны, создание достойного противовеса официальной церковной власти – Синоду, с другой стороны, глубокое реформирование и обновление всей Болгарской Церкви. Союз объединил около 2500 священников, решивших целенаправленно «защищать свои профессиональные интересы перед гражданскими и церковными властями» [12]. Возглавил это движение священник крайне либеральных взглядов Георгий Богданов. Этот человек вошел в историю Болгарской Церкви как яркий коммунист, относящийся к религии только как к политическому инструменту в рамках системы государственного управления. Свои мировоззренческие взгляды он характеризовал так: «Я в Бога не верю, это все чепуха, и не интересуюсь Церковью, я интересуюсь другим – футболом, гимнастикой, хотя сам заниматься этим не могу, т.к. стар и ожирел» [8]. Именно такому человеку было доверено правительством возглавить движение, которое должно было, по сути своей, стать важнейшей антицерковной организацией.

Претензии либерального духовенства сводились к тому, что они, пользуясь поддержкой нового правительства, планировали ограничить управленческую деятельность епархиальных архиереев, которая, по их мнению, перешла в категории «автократизма и деспотизма». По их мнению, Высший церковный и епархиальный советы должны обладать всей полнотой власти, и никакие архиерейские указы не должны ограничивать их решения. Касательно церковно-канонических правил Болгарской Церкви, были подняты вопросы о второбрачии священников, введении женатого епископата и ношении гражданской одежды священниками во внеслужебное время. Все это способствовало нарастанию напряжения между Синодом и Союзом священников, который «был уверен, что обладает поддержкой важных общественно-политических кругов» [9].

В 1949 году Русская Православная Церковь, в лице митрополита Николая (Ярушевича), так отреагировала

на выдвигаемые требования Союза священников, относительно второбрачия духовенства: «Официально ни в какой Церкви оно не допущено и не может быть разрешено, так как это является нарушением канонов, изменение которых может быть сделано только Вселенским собором» [10].

Нарастающее напряжение между сторонниками канонического порядка и либеральной оппозицией в Болгарской Церкви вызвало негодование со стороны Советского союза. Москва понимала, что «эти оппозиционные настроения могут еще более усилиться после того, как в силу канонических соображений Московская патриархия вынуждена будет поддержать Синод, отказывающийся Союзу священников в разрешении второбрачия» [10]. А если Московская патриархия прямо выступит против Союза демократических священников, то в Болгарской Церкви произойдет раскол, который «нарушит единство Церквей» [10].

Таким образом, во избежание надвигающейся угрозы, Совет по делам Русской Православной Церкви настоятельно рекомендовал болгарским коллегам держать на контроле деятельность Союза священников, постоянно направляя ее в сторону укрепления демократического государства. По мнению Г.Г. Карпова: «После того, как определится и окрепнет новое направление в деятельности Церкви в смысле установления нормальных отношений с правительством, Союз священников следует распустить, так как отпадет необходимость его существования» [9].

В начале 1950-х годах болгарские власти предприняли усилия, по смене наместника-председателя Синода Врачанского митрополита Паисия. В январе 1951 года был назначен новый наместник-председатель Синода Пловдивский митрополит Кирилл, который выступал за сотрудничество с государственной властью и лояльное отношение к ее религиозной политике.

Вступив в должность, митрополит Кирилл, предпринял поездку в СССР. За время пребывания в Москве, он провел целый ряд переговоров с представителями Московской патриархии и Совета по делам РПЦ. Беседуя с патриархом Алексием и митрополитом Николаем, болгарский гость, подробно описывал внутреннее положение и острые проблемы Церкви в Болгарии. В числе прочих он поднял вопрос взаимоотношений между Церковью и государством, обострившихся из-за деятельности Священнического союза. Прежде всего, он объяснял это напряжение тем, что Союз поддерживался некоторыми членами ЦК Болгарской коммунистической партии, которые полагали этим достигнуть «равновесия сил в Болгарской Церкви» [11]. В беседе с Г.Г. Карповым митрополит Кирилл высказался в жесткой форме по поводу деятельности Союза, «объясняя существование его недоверием к епископату со стороны правительства» [12]. Со слов самого Карпова, Союз «настолько надоел митрополиту Кириллу, что он намерен просить т. Червенкова ликвидировать Союз священников и кончить с двоевластием в Церкви, как кончили в «Русской Церкви с обновленчеством»» [11].

Таким образом, за время пребывания в СССР, митрополит Кирилл приложил максимально усилий, чтобы болгарские власти перестали поддерживать либеральных священников. Самое главное, он заручился поддержкой Московской патриархии в запланированных на ближайшее время патриарших выборах. Более того, патриарх Алексей согласился с намеченным курсом внутрицерковной политики митрополита Кирилла, в том числе и с постепенным ослаблением деятельности Союза. Он сказал: «Болгарской Церкви необходимо строго соблюдать каноны и традиции православной Церкви» [14]. А значит, идти на уступки и выполнять требования Союза священников руководству Болгарской Церкви не следовало, особенно в канонических вопросах церковной жизни.

После визита болгарской делегации в Россию, в отношениях между Синодом и Союзом священников конфронтация значительно ослабла. Такой положительной динамикой способствовала и смена председателя Союза священника Георгия Богданова, который «своим поведением компрометировал коммунистическую партию и не пользовался авторитетом среди духовенства» [13]. Новым председателем священнического движения был выбран священник Иоанн Юлиев, пользовавшийся доверием и духовных, и светских лиц. Его ориентация на Русскую Православную Церковь во многом способствовала сотрудничеству с митрополитом Кириллом в деле «демократизации» Болгарской Церкви. С приходом свящ. И. Юлиева отношения между синодальными архиереями и Союзом священников улучшилось. Священнический союз хоть и не отказался от своих прежних требований (введение второбрачия, ношение гражданской одежды во внеслужебное время и т.д.), но этот вопрос уже не ставился так остро, как раньше [13].

К концу 1952 года, после визита митрополита Николая в Болгарию, Священнический союз стал еще активнее регрессировать, а его оппозиционная деятельность против Синода Болгарской Церкви снижаться. Также, на сглаживание конфликта между Синодом и Союзом священников повлияло Восстановление патриаршества в Болгарии в мае 1953 года. Патриархом стал Пловдивский митрополит Кирилл, дипломатические способности которого во многом способствовали укреплению церковно-государственного сотрудничества.

В результате преобразования Болгарской Православной Церкви в патриархат, Союз священников лишился многих ресурсов своей деятельности. Главной потерей для него стало нарушение контактов с государственной властью, которая окончательно сделала ставку на Синод. 8 июля 1955 года, Союз священников, окончательно потеряв поддержку со стороны Отечественного фронта и народа, был расформирован. Взамен этого органа был создан Отдел социально-культурного попечения, лишенный практически всех политических функций, но принявший на себя заботы о приходском духовенстве.

В заключении следует сказать, что деятельность Союза священников в сложный период церковно-государственных отношений, послужила импульсом не только к укреплению авторитета Болгарской Церкви в народных массах, но и повышению ее статуса. Заметно, что в истории Союза священников наблюдается много схожих черт с историей обновленчества в СССР. Также как и обновленческое движение в России, искусственно созданный Союз священников в Болгарии планировался правительством Отечественного фронта как инструмент, регулирующий религиозную обстановку в стране. Срок деятельности либеральных священников в рамках этой организации определялся государством с учетом эффективности их работы. Наблюдаются и различия. В СССР обновленчество прекратило свое существование не сразу после того, как от него отвернулось советское правительство, а только после смерти своего лидера Александра Введенского в 1946 году. Болгарский Союз священников, напротив, существовал только до тех пор, пока он был полезен государству. С самого начала 1950-х годов уже и церковное руководство стало существенно влиять на его идеологию и мировоззрение. Поскольку деятельность Союза определялась исключительно политической конъюнктурой, а политические круги были ненадежным «партнером», после прекращения сотрудничества с правительством Священническому союзу не на кого было опереться: народу он был совершенно чужд, а общественным организациям, лишенный поддержки правительства, – неинтересен. Поэтому после использования своего оппозиционного ресурса Союз выпал и из орбиты стратегических интересов властей, и из общего хода истории Болгарской Церкви.

Библиографический список

1. Волокитина Т.В., Мурашко Г. П., Носкова А. Ф. (ред). Москва и Восточная Европа: Власть и Церковь в период общественных трансформаций 40–50-х годов XX века: Очерки истории. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН). 2008. 807 с.
2. Доклад патриарха Московского и всея Руси Кирилла на епархиальном собрании города Москвы. М. 2016. 94 с.
3. Меньяйлов И.И. (инок Елисей). Взаимоотношения Синода Болгарской Православной Церкви и Союза священников в контексте становления новой системы государственного управления (1944–1955 гг.). <http://www.bogoslov.ru/text/5163427.html>
4. Суханов Ф. В. Церковь и государство в Болгарии (середина 1940-х – начало 1950-х гг.): Дис. ... канд. ист. наук. Краснодар, 2009. 238 с.
5. Шкаровский М.В. История Болгарской Православной Церкви и ее отношений с Русской Церковью в первой половине XX века. СПб.: Изд-во СПбПДА. 2014.
6. Калканджиева Д. Българската православна църква и държавата. 1944-1953. София. 1997.
7. Огняков Л.Г. Политическата система в България. 1949 – 1956. София. «Стандарт». 2008. 256-272 с.

8. Государственный Архив Российской Федерации (ГАРФ) Ф. 6991. Оп. 1. Д. 16.
9. ГАРФ. Ф. 6991. Оп. 1. Д. 576.
10. ГАРФ. Ф. 6991. Оп. 1. Д. 731.
11. ГАРФ. Ф. 6991. Оп. 1. Д. 749.
12. ГАРФ. Ф. 6991. Оп. 1. Д. 842.
13. ГАРФ. Ф. 6991. Оп. 1. Д. 973.
14. Центральный государственный архив Софии Ф. 165. Оп. 4. Д. 67.
15. ЦДА. Ф. 165. Оп. 9. Д. 583.

References

1. *Volokitina T. V., Murashko G. P., Noskova A. F. (ed).* Moscow and Eastern Europe: Government and Church in the period of social transformations in the 40-50-ies of the XX century: essays on the history. M.: ROSSPEN, 2008. 807 p.
 2. The report of the Patriarch of Moscow and all the Russia Kirill at the Assembly of the diocese of Moscow. M. 2016. 94 p.
 3. *Menyailov I. I. (monk Elisey).* The relationship of the Synod of the Bulgarian Orthodox Church and the Union of priests in the context of the establishment of a new system of public administration (1944-1955). <http://www.bogoslov.ru/text/5163427.html>
 4. *Suhanov V. F.* The Church and the state in Bulgaria (mid 1940s – early 1950s). Krasnodar. 2009. 238 p.
 5. *Shkarovsky M. V.* The History of the Bulgarian Orthodox Church and its relations with the Russian Church in the first half of the XX century. SPb.: Publishing house: St. Petersburg Orthodox Spiritual Academy. 2014. 359 p.
 6. *Kalkandjieva E.* The Bulgarian Orthodox Church and the state. 1944-1953. Sofia. 1997.
 7. *Ognykov L. G.* The political system in Bulgaria. 1949 – 1956. Sofia. 2008. 256-272 p.
 8. The State Archive of the Russian Federation (GARF) F. 6991. In. 1. C. 16.
 9. GARF. F. 6991. In. 1. C. 576.
 10. GARF. F. 6991. In. 1. C. 731.
 11. GARF. F. 6991. In. 1. C. 749.
 12. GARF. F. 6991. In. 1. C. 842.
 13. GARF. F. 6991. In. 1. C. 973.
 14. The Central State Archive in Sofia F. 6991. In. 4. C. 67.
 15. CSA. F. 6991. In. 9. C. 583.
-
-

НИКИФОРОВ С.В.

студент 4 курса, факультет международных отношений МГИМО (У) МИД РФ

NIKIFOROV S.V.

fourth year student, International relations faculty, MGIMO University of the MFA of Russia

МЕТОД ГУМИЛЕВА В РЕГИОНАЛИСТИКЕ И ПРОГНОЗИРОВАНИИ МОНГОЛОВЕДЕНИЯ

GUMILYOV'S METHOD IN REGIONALISM AND PROGNOSIS OF MONGOLIAN STUDIES

В статье через анализ исторической судьбы и современного этапа развития монгольской этнической системы обосновывается использование метода Л. Н. Гумилева в регионалистике (монголоведении) для составления оценки и прогноза как внутриаэтнических процессов, так и международных отношений.

Ключевые слова: теория пассионарности Гумилева, естественный и искусственный геохомогенез, трансформация монгольской цивилизации, комплементарность монголов и китайцев, концепция «Третьего соседа», развитие монгольской этнической системы.

In the article through the analysis of historical destiny and the present stage of development of the Mongolian ethnic system the use of L. N. Gumilyov's method in regionalism (Mongolian studies) for assessment and prognosis of intra-ethnic processes as well as international relations is proved.

Keywords: Gumilyov's theory of passionarity, natural and artificial geohomogenesis, transformation of Mongolian civilization, the complementarity of the Mongols and Chinese, the concept of "Third neighbor", the development of the Mongolian ethnic system.

Теоретическая база 1

Нам кажется, лучше всего будет использовать метод анализа цивилизационных процессов, который максимально синтезирует в себе направления ведущих научных отраслей в российском монголоведении (историческую, культурологическую, политическую, этническую и философскую). На наш взгляд, подобным качеством обладает метод, созданный Л.Н. Гумилевым в контексте теории пассионарности и этногенеза¹. При этом, разумеется, стоит отметить, что сам Л.Н. Гумилев в изучении истории Евразии ограничился периодом до XIX века², поэтому, заранее оговоримся, что в своем исследовании мы будем базироваться на теории Гумилева и стараться применить (в идеале – развить) ее к новым историческим периодам и в рамках новых условий научного исследования. Таким образом, для анализа первой четверти XX века в истории Монголии как периода цивилизационной трансформации мы будем использовать «метод Гумилева».

Пожалуй, не найдется в нашей стране ученого, который хотя бы немного, но не знал о теории пассионарности и этногенеза Л.Н. Гумилева. Однако традиционно теорию Л.Н. Гумилева принято соотносить с исторической наукой или философией³. До сих пор в научном со-

обществе не утихают споры о том, к какому научному направлению относить деятельность великого русского ученого. Научный подход Гумилева по своей сути междисциплинарен и, кроме самобытной исторической и философской концепции, представляет оригинальный и, в то же время, удобный метод научного исследования, который может быть применим как при исследовании междисциплинарных научных проблем, так и отдельно в рамках той или иной обществоведческой (в широком смысле) научной отрасли. Применим этот метод и в регионалистике, и прогнозировании монголоведения.

Вначале необходимо обратить особое внимание на ряд аспектов в теории пассионарности и этногенеза, которые представляются нам особенно важными в контексте данного исследования. Прежде всего, это концепция этногенеза, жизненного цикла этнических систем, разнообразные фазы которого характеризуются также через развитие человеческой культуры и науки, что, на наш взгляд, выражается в оформлении пассионарных идеалов идеями, также, в свою очередь, усложняющимися до идеологических концепций.

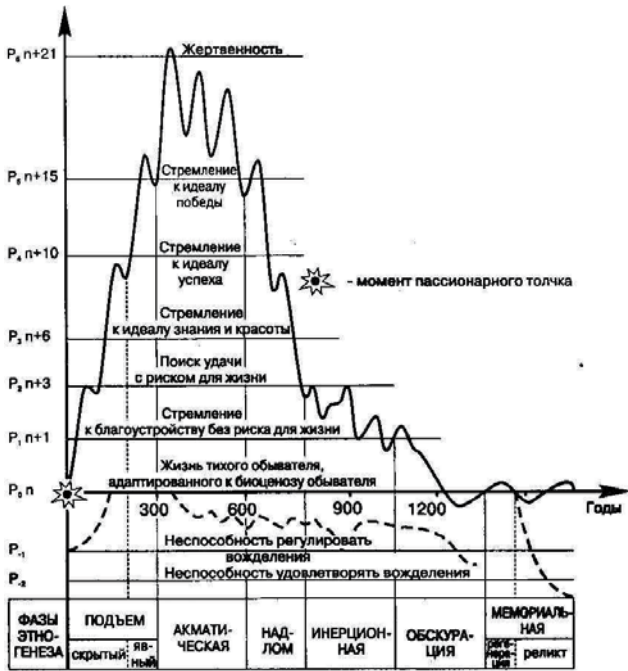
Иначе говоря, происходит создание идей пассионарием для достижения особых идеалов, процесс, в результате усложнения этнических взаимосвязей приводящий к появлению идеологий, свойственных уже целым социальным и этническим объединениям на уровнях от консорций до суперэтнических систем⁴.

1 Гумилев Л.Н. Этногенез и биосфера земли//<http://gumilevica.kulichki.net/EBE/index/html>

2 Ввиду того, что, на его взгляд, чем ближе к нам изучаемая эпоха, тем сложнее объективно ее оценить, особенно используя такой «инструмент», как теория пассионарности и этногенеза.

3 Напр. Дьяконов И.М. «Огненный дьявол» // Нева. 1992. № 4. С. 225-228

4 На концепции суперэтнических систем мы остановимся отдельно, чуть ниже.



Прежде всего, нам стоит заранее оговориться, что в соответствии с теорией Л.Н. Гумилёва этнос не является синонимом ни общества, ни государства, однако явления жизни этнической, политической и социальной тесно взаимосвязаны и взаимозависимы. Нередко события политической или социальной сфер могут оказать сильнейшее влияние на судьбы как отдельных этносов, так и этнических систем⁵. Более того, события эти происходят на этническом (цивилизационном) фоне, который вовсе не статичен, а наоборот, крайне подвижен, многообразен и подчас противоречив. В результате процесса этногенеза, усвоения пассионарности⁶ человечеством, создаются условия для особых деяний во всех сферах общественной жизни. Согласно теории Гумилева, особенность их выражается в способности человека к по-

ступкам творческим и иррациональным – выработке идеи по достижению абстрактного иллюзорного идеала и дальнейшему претворению ее в жизнь. Причем, стремление воспользоваться данной способностью (страсть, аттрактивность) так сильно, что человек, обладающий уровнем пассионарного напряжения выше инстинкта самоосохранения – пассионарий, будет готов пожертвовать как собой, так и другими людьми ради достижения своей цели.

Теория пассионарности Гумилева позволяет ответить на такие вопросы, как: почему же монголам удалось создать наиболее мощную и крупную суперэтническую систему среди всех, известных нам кочевых цивилизаций? В чем причина последующего распада империи и потери суверенитета в пользу китайской державы? Что послужило успехом достижения монгольским государством независимости в XX веке и насколько значимой оказалась для монгольского этногенеза демократическая революция 1990-х? А также сделать краткосрочный и долгосрочный прогноз монгольского геохомогенеза.

Теоретическая база 2

Геохомогенез – на наш взгляд, термин, необходимый для обозначения всех генезов на нашей планете, касающихся этносферы, а также их совокупного процесса развития и усложнения чьей начальной точкой является генез племени, а конечной генез ноосферы.

Волны этногенеза можно выявить через анализ важнейших для человечества событий в сфере развития науки и культуры. Как правило, вначале гениальная идея впервые высказывается на акматической фазе этногенеза того или иного этноса, то есть тогда, когда в этнической системе присутствует больше всего пассионарности, однако, пройдя сквозь крайне энергозатратную фазу надлома, на практике идея воплощается в жизнь или обретает новое массовое звучание

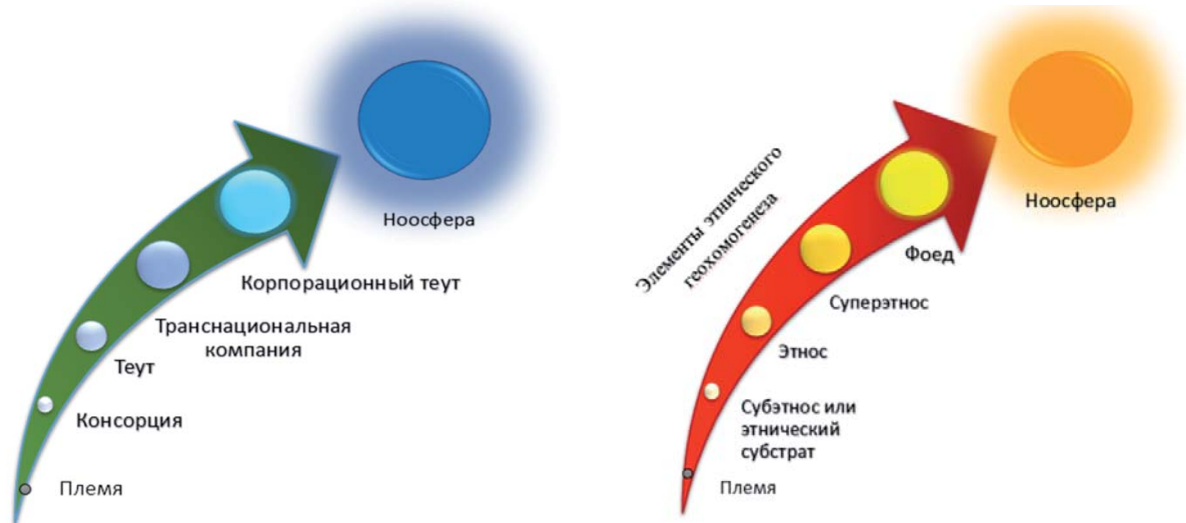
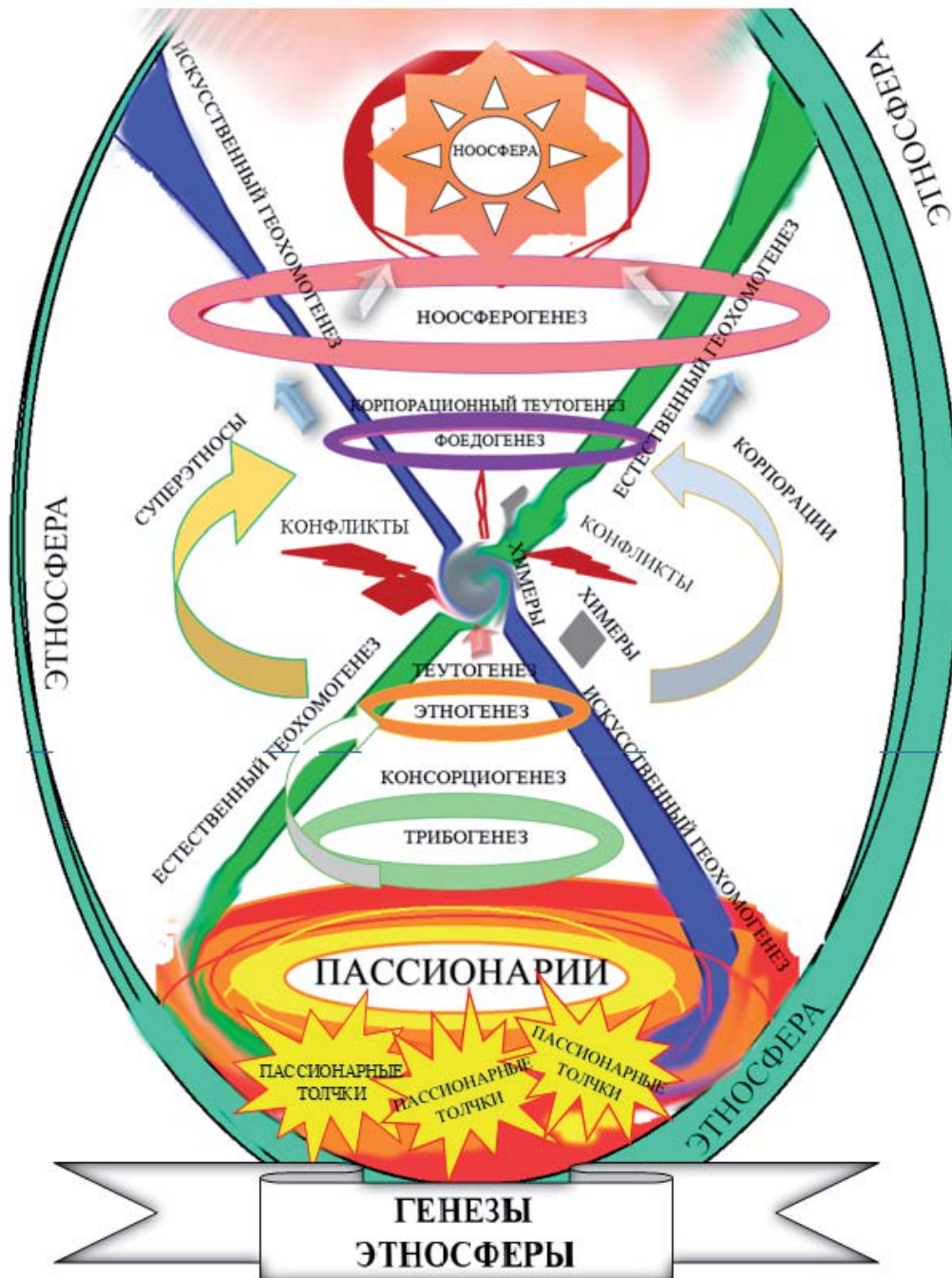


Рис. Элементы искусственного геохомогенеза.

5 Примером этому может служить история XX века.

6 Биохимической энергии живого вещества.



уже в рамках инерционной фазы – периода, именуемым Л.Н. Гумилевым «золотой осенью» этноса.

Таким образом, соотнеся великие события в истории человечества с этногенезами, происходившими примерно в одно историческое время, можно обнаружить закономерность. Что, как правило, для этнических систем, возникших в результате одного-двух пассионарных толчков, будет характерен великий культурный вклад в историю человечества также на относительно небольшом, с точки зрения истории, промежутке времени. И вот этот самый промежуток времени, пользуясь терминологией метода Гумилёва, и можно назвать определенной волной этногенеза, для этносов которой будут характерны определённые общие особенности, связанные, например, со схожей социальной структу-

рой общества, правовой структурой государства, созданными данным этносом. Сейчас же, вероятно, мы живем во времена Пятой волны этногенеза, к которой можно отнести, например, российский, османский, судя по всему, переживший в очередной раз пассионарный толчок, китайский суперэтнос, а также, находящиеся в начале пассионарного этногенеза этнические системы Латиноамериканского мира.

Ретроспектива

Можно сказать, что самозарождение монгольской цивилизации в каком-то смысле являлось трансформацией, поскольку, согласно теории пассионарности и этногенеза, возникновение этнической системы возможно исключительно при пассионарном толчке, который по

сути своей является мутацией уже существующих социобиологических организмов за счет пассионарной энергии. Таким образом, в XI–XII вв. зарождается монгольская этническая система. Монгольские пассионарии загораются идеей трансформации социальной системы как формы выражения монгольского суперэтноса. Соответственно, меняется идеология монголов от стремления существовать в гармонии с природой (как при гомеостазе) до создания единого «Монгол улс». В итоге образовалось единое монгольское государство с ханом всех монголов – Темуджином, соответственно и ставшим Чингисханом. В итоге образовалось единое монгольское государство с ханом всех монголов – Темуджином, соответственно и ставшим Чингисханом.

Затем возможно выделить смену цивилизационной модели в XIV веке, когда образовавшаяся в период амагической фазы великая Монгольская Империя в фазе надлома распадается на отдельные государства. Тогда на смену идеи построения единого монгольского мира приходит идея «построения идеального монгольского государства в отдельно взятом улусе». Монгольский суперэтнос к тому времени вобрал в себя множество иных народностей в результате завоеваний Чингисхана и его потомков. И, несмотря на обилие кровавых битв, число пассионариев было еще очень велико. Однако идти в новые походы с целью покорения мира им было уже трудно, в то время, как сотни идей/идеологем/ идеологий (к которым, разумеется, нужно привести свой народ) существовали в умах сотен пассионариев и стремились воплотиться в жизнь. Но редко когда идеальная картина мира одного человека могла не противоречить воззрениям другого...⁷ Ярчайшей иллюстрацией является активное распространение культур и верований покоренных народов, например Ислама на Ближнем востоке и Средней Азии и ценностей конфуцианской цивилизации среди монголов Северо-восточной Азии (и в Китае, соответственно). В результате конфликта идеологем происходит процесс трансформации монгольской цивилизации через горнило гражданских войн, например, Крестьянской войны в Китае (1351–1368)⁸ и Великой замятни (1360–1381)⁹. Данные события естественны для фазы надлома в процессе этногенеза. Таким образом, в части земель, принадлежавших Монгольской империи, в результате цивилизационной трансформации происходит создание почвы для формирования новых консорциев, политических и этнических систем (например, Сибирского, Казанского, Узбекского ханств, Ногайской орды¹⁰; Могулистан и Мавераннахр¹¹; государства

Джалариидов и Чобанидов¹²; Северной Юань¹³), которые все же по сути своей являлись, скорее, осколками прошлого, нежели новыми витками цивилизационного развития. На их место пришли более пассионарные системы, такие, как Россия, Империя тимуридов и Китай династии Минь.

Казалось бы, данная трансформация привела к краху монгольской цивилизации, однако, монголы, отступившие на родину, на территорию родного вмещающего ландшафта, смогли сохранить свою цивилизационную идентичность и также на долгое время свою государственность. Но все же дороги к прошлой цивилизационной модели (бравого воина-язычника) уже не было. Ведь уже произошел процесс трансформации! Соответственно, была крайне необходима новая идеологическая составляющая, способная объяснить крах концепции монгольского мира (в буквальном смысле, под миром здесь понимается Земля как территория единого монгольского государства) и заменить ее новой идеей, ради которой монголы были бы готовы остаться монголами. И, что характерно для фазы обскурации, носителями такой идеи становятся люди духовные. Уже к концу XVI в. в Монголию из Тибета приходит буддизм. В результате его активного распространения в XVII веке большая часть знати становится буддистами,¹⁴ и в период с XVII по XVIII век буддизм прочно входит в монгольскую правовую систему (вплоть до узаконенных преследований за исповедание шаманизма). Хотя, подобно любой другой религии,¹⁵ окончательное «сращивание» с культурным кодом монголов происходит в результате долгого процесса синтеза буддизма с коренными верованиями этноса.

Таким образом, можно сказать, что трансформационный процесс, запущенный монгольскими муждусобицами в XIV веке, в итоге привел к формированию «Китайской Монголии в конце XVII века». На протяжении нескольких столетий монгольский этнос существовал в политической форме китайского государства, вновь испытывая громадное культурное влияние. Однако цивилизационная идентичность монголов сохранилась. И их культура не была замещена китайской. Причиной этому, бесспорно, стала смена идеологической модели (образа кочевника-тенгрииста на образ ламы-буддиста). Пассионарии-монголы фазы обскурации, сложив луки и мечи, поскольку в отличие от ойратов уже не были готовы жертвовать своей жизнью во имя великих идеалов на поле брани¹⁶, вооружились молитвами и «пошли» творить великую культуру, центральной единицей которой стал отныне буддизм.

И так продолжалось практически вплоть до начала

7 Подобное явление можно отнести к фактору психологическому. Иначе говоря, подобное явление можно отнести к концепции лидеров и лидерства через призму теории пассионарности и этногенеза. На наш взгляд, именно идея (представление пассионария об идеальной концепции мира) и стремление к ее воплощению является психологическим выражением явления пассионарности.

8 Восстания Красных повязок.

9 В Золотой Орде.

10 Там же в первой половине XV века.

11 В Средней Азии на месте Улуса Чагатая.

12 На Ближнем Востоке на месте государства Хулагуидов.

13 Остаток монгольской элиты, бывшей правящей династии Китая.

14 Среди ключевых фигур: Нейджи-тойн (1557—1653); ойратский Зая-пандита Намкай-Джамцо (1593—1662), Богдо-гэген Дзанабадзар (1635—1723).

15 Тому же христианству в раннем средневековье в Европе.

16 Ввиду уменьшения пассионарности.

XX века. В 1911 году в Китае вспыхивает Синьхайская революция (вероятно, вызванная новым пассионарным толчком).¹⁷ Монголы, долго строящие новую – буддийскую цивилизационную модель и мечтающие о воплощении ее в рамках суверенного государства, не преминут воспользоваться этой возможностью. 1 декабря 1911 года халхаскими князьями и ламами была провозглашена независимость Монголии.

Можно выдвинуть несколько гипотез, способных объяснить дальнейшую череду событий в процессе трансформации монгольской цивилизации в XX веке¹⁸. Эта тема весьма острая и обширная и требует отдельного исследования, однако мы все же попытаемся, исходя из имеющихся данных, выдвинуть ряд гипотез и выбрать из них ту, что кажется нам на данный момент наиболее правдоподобной.

Первая гипотеза: на рубеже XIX и XX вв. происходит новый пассионарный толчок на территории Монголии, обуславливающий появление национальных движений, выступающих за суверенитет монгольского государства, завершение процесса трансформации буддийской монгольской модели в монархию Богдо-гэгэна, а также народную революцию 1921 года, героизм монгольского народа в период Второй мировой войны и Демократическую революцию 1990 года. Поскольку подъем только начинается, то, в соответствии с концепцией Л. Н. Гумилева, на начальном этапе он является скрытым (уровень пассионарности повышается постепенно и только несколько пассионариев могут себя ярко проявить). Тихо формируется новая идеология, которая должна прийти на место старой. В результате трансформации события первой четверти XX века станут свидетельствовать о постепенном росте уровня пассионарности монгольской цивилизации. Но идеология теократической монархии, а затем пришедшая ей на смену социалистическая идеология будут являться лишь путем к выработке новой цивилизационной модели, начало которой может быть положено, как раз, после политической бескровной революции 1990 года. Её также можно связать с ростом потребности в стремлении к прекрасному, поиску лучшей жизни, пусть даже с риском для оной, что, несомненно, характерно для фазы скрытого подъема. Более того, недостаточную активность пассионариев и их могущее показаться недостаточное проявление в период трансформаций можно объяснить тем, что они, большей частью, являлись представителями духовенства в первой четверти XX века, а, как нам известно, буддийские ламы были репрессированы в период правления Чойбалсана.

Однако эта гипотеза не позволит нам ответить на вопрос, почему до сих пор в монгольском обществе высокий уровень коррумпированности, почему Монголия в международных делах все еще является недостаточно надежным партнером и почему в XXI веке эта страна по-прежнему придерживается идей лавирования между великими державами, а не пытается сама создать но-

вую, привлекательную для всего мира цивилизационную модель или хотя бы сформулировать возможность самой сравниться в чем-то с сильными мира сего? Ведь все это можно объяснить исключительно превалярованием в этнической системе субпассионариев над пассионариями, что, скорее, характерно для мемориальной фазы этногенеза.

Вторая гипотеза: в первой четверти XX века Монголия получает независимость исключительно в результате поддержки сначала царской, а затем советской России. Сами монголы не обладали достаточной пассионарностью для сохранения суверенитета¹⁹. Среди монголов можно назвать немного пассионариев, способствовавших развитию идей панмонголизма, в то время как среди представителей иных этносов их много. Ярчайшие примеры – генерал-лейтенант фон Унгерн-Штернберг, видевший своей идеей воссоздание великой монгольской империи и отвоевавший суверенитет для монголов в 1920 г. Причем как лидер монгольского государства, духовный и политический, он не обладал достаточной пассионарностью для ведения независимой политики. Примером тому явилось то, что он не смог противодействовать ни китайской оккупации, ни тихому отстранению себя от власти после событий 1921 года²⁰. В дальнейшем монголы следуют во всем советскому образу построения общества, что также может говорить об отсутствии собственной новой цивилизационной идеологии, а политические лидеры, как правило, проводят политику, копирующую политику руководства СССР. При этом во всем активно проявляется стремление к сохранению памяти о славном прошлом, которое подавлялось долгое время СССР, ввиду угрозы развития национализма. Это стремление после 1990 г. воплощается в качестве возрождения практически культа почитания Чингисхана и вновь распространившегося по всей стране буддизма, что характерно для мемориальной фазы этногенеза. Разумеется, не до конца в таком случае остается понятна причина революции 1990 года.

Трансформация монгольской цивилизации первой четверти XX века будет относиться, скорее всего, к периоду перехода монгольского этноса из фазы обскурации (снижение пассионарного напряжения ниже уровня гомеостаза, сопровождающееся либо исчезновением этноса как системы, либо превращением его в реликт)²¹ в фазу мемориальную (состояние этноса после фазы обскурации, когда отдельными его представителями сохраняется культурная традиция).²² Построение теократической монархии Богдо-гэгэна, в свою очередь, является проявлением начала мемориальной фазы. Уникальность же ее заключается в том, что монгольская этническая система в силу политических событий не

19 Пример: Китайская оккупация 1918-1919 гг.

20 Чему активно способствовал советский же Коминтерн, а также буряты и монголы, им подготовленные.

21 Гумилев Л. Н. Древняя Русь и Великая степь. М.: Изд-во «Аст», 2003. С. 826-834.

22 Там же

17 См. табл.

18 См. табл.

могла до конца реализовать себя в создании собственной культурно-ценностной системы вплоть до 1911 года, что и воплотилось в формировании теократической монархии²³.

Однако эта монархия не претендовала на создание великой монгольской империи – максимум, на собирание осколков суперэтноса в рамках традиционных границ вмещающего монголов ландшафта.

А потому не обладала достаточно пассионарностью для противодействия новому – социалистическому курсу как выражению новой, а значит, более пассионарной идеологии, чьими носителями также являлись более пассионарные индивиды²⁴. Что обусловило, как и построение социалистической и просоветской государственности после 1921 года, так и общества капиталистического после 1990 г., ввиду того, что «ветры силы подули прежде всего с Запада».

Таким образом, начиная со второй четверти XX века Монголия становится не генератором, но проводником глобальных идей иных этнических систем. В результате же самого процесса трансформации монгольская цивилизация сохраняет свою традиционную культуру, несмотря ни на какие обстоятельства, и в итоге получает государственность, хоть и в результате помощи России, а не самостоятельно. Более того, низкий уровень пассионарности позволил Монголии минимизировать риски внутренних конфликтов в течение всего данного исторического периода.

Прогноз

Сегодня Монгольскому государству удастся постепенно развиваться в условиях и сложной мировой экономической ситуации, и сохраняющейся напряженности в международных отношениях, как между ведущими мировыми державами, так и между соседями в связи с региональными вопросами, спорами и проблемами.

Тем не менее, препятствием активному росту также служит ряд нерешенных проблем социального, политического и экономического характера внутри самого монгольского государства. Это достаточно высокий уровень коррупции, неопределенная в краткосрочном периоде внутриполитическая ситуация, во всяком случае, для стороннего наблюдателя, а также вопросы снижения безработицы, повышения качества и доступности образования и медицинских услуг, развития аймаков, городов и поселений, находящихся относительно далеко от столицы.

Сегодня политическое руководство страны видит решение в развитии экономики Монголии в нескольких направлениях. Это и, ставшее уже традиционным, привлечение иностранного капитала в развитие горнодобывающей отрасли экономики, и попытка осуществить мощный рывок в развитии промышленности, и популяризация Монголии как страны, привлекательной для туристов со всего мира, и развитие ВИЭ, а также, что

23 Накопленная веками культурная составляющая приняла форму суверенного буддийского государства.

24 Советские граждане, а до того большевики.

является крайне важным и для стран-соседей Монголии, участие в масштабных инфраструктурных евразийских проектах, становление платформой для развития китайских, российских и совместных китайско-монгольско-российских проектов, прежде всего, экономического плана, направленных на развитие транспортных линий связи между (центрально-) евразийскими государствами. Активнее всего, несомненно, на текущий момент развиваются первое и второе направления. В чем причина и что нам ждать в ближайшем будущем?

Здесь мы будем придерживаться той гипотезы, согласно которой монгольский этнос сейчас находится в мемориальной фазе, и регенерации в ближайшее время в нем не произойдет.

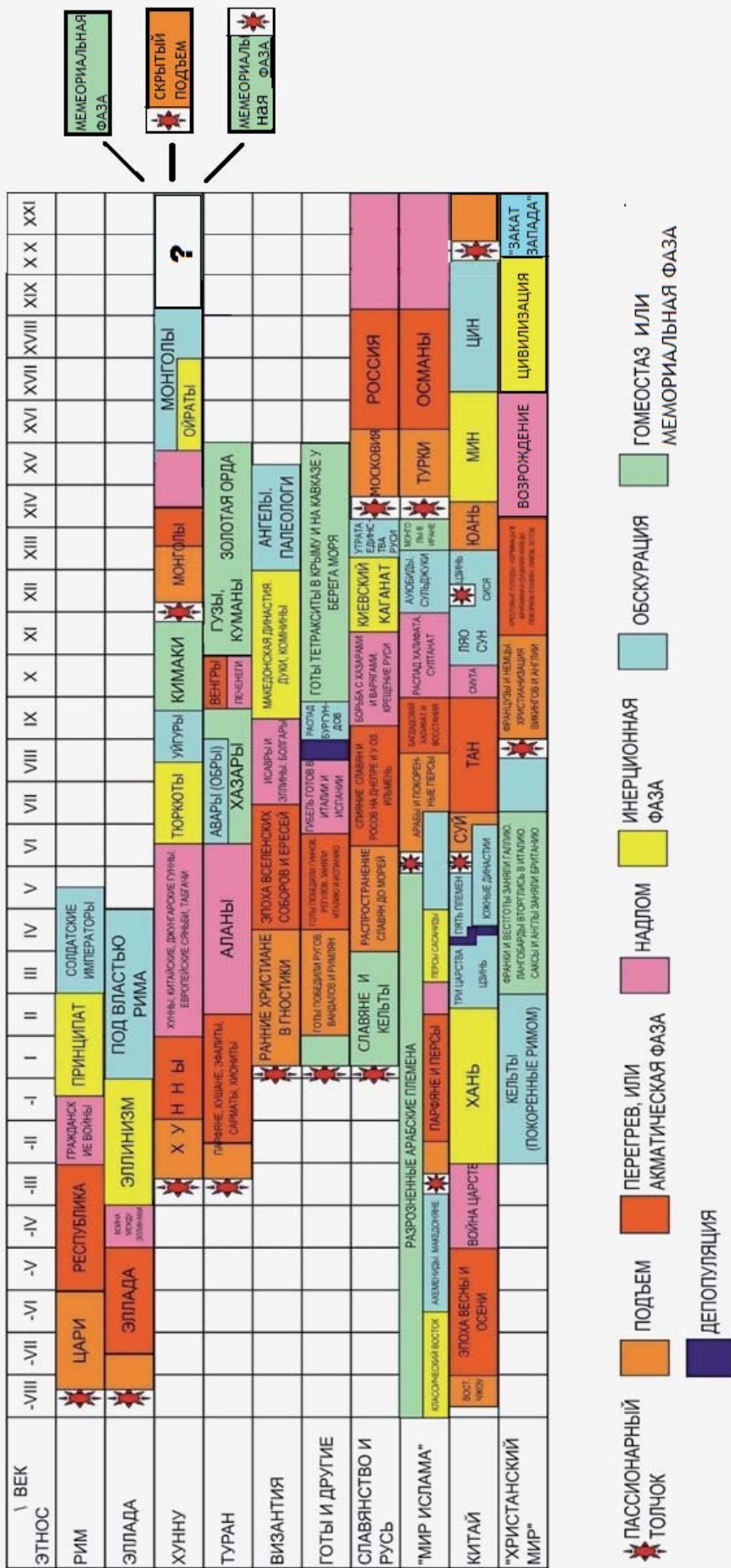
Соответственно, ставка на человеческий капитал и материальную поддержку из-за рубежа в таком случае более чем рациональна. Иначе говоря, сейчас создать мощную экономику самостоятельно, а тем более попытаться сгенерировать уникальную культурную идею монгольская этническая система не в состоянии – недостаточно пассионарности.

Однако, развитие туризма и различных экологических программ способно органично сочетается с нынешним этапом монгольского этногенеза, т. к. на мемориальной фазе этнос как никогда чтит свои выдающиеся достижения в культуре и искусстве, а также вспоминает особенно значимые легендарные подвиги прошлых лет своей истории и в тоже самое время пытается вновь обрести гармонию в отношениях с природой, что была характерна для него еще во времена гомеостаза. Но стоит ли ожидать прорыва в промышленности? Увы, это возможно лишь в том случае, если другие государства или транснациональные компании станут заинтересованы в развитии масштабных производственных комплексов на территории Монголии. Исторически сложившийся быт кочевого народа, оставшийся неизменным на протяжении многих столетий, куда более пассионарных для монголов, чем нынешнее, не смог изменить традиционный хозяйственный уклад. Сельское хозяйство, прежде всего скотоводство, - вот что было, есть и будет оставаться основой монгольской хозяйственной деятельности.

Таким образом, на наш взгляд, важнейшим рычагом развития монгольского государства в ближайшие десять лет может стать активное привлечение зарубежных инвестиций в развитие туризма и экономико-экологических программ, наравне, разумеется, с уже устоявшимся сотрудничеством Монголии и зарубежных инвесторов в области горного дела и инфраструктурных проектов, что уже сейчас постепенно начинает воплощаться в жизнь.

Ключевые же проблемы Монголии также будут связаны с низким уровнем пассионарности этноса. Разумеется, вряд ли социальные проблемы внутри самой Монголии смогут привести к каким-либо мощным внутренним конфликтам, однако, существует, может, пока и не столь значительная угроза постепенного размывания этноса в потоке истории. А если говорить

ФАЗЫ ЭТНОГЕНЕЗА НА СУПЕРЭТНИЧЕСКОМ УРОВНЕ



Здесь мы приводим таблицу, изначально опубликованную в качестве иллюстрации к книге Л. Н. Гумилева «Этногенез и биосфера земли». На наш взгляд, данная таблица явилась прекрасной задумкой, однако, в ходе дальнейшего исследования нами были обнаружены некоторые неточности, ошибки, а также спорные моменты, которые во многом, думается, были вызваны многообразием работ Л. Н. Гумилева, а также существованием множества разночтений в трактовке его ключевых научных трудов.

В связи с этим мы доработали и изменили данную таблицу (в основном ее вторую хронологическую половину), «продлили» указанные в ней периоды вплоть до XXI века включительно и планируем и также в дальнейшем редактировать, и развивать «Хронологическо-цивилизационную таблицу этногенеза».

прямо, то возможная ассимиляция монгольского этноса в рамках другой куда более пассионарной этнической системы. Процесс этот может быть длительным. Однако менее естественным он от того быть не перестает. Так, к концу XXI века вполне может оказаться так, что Внешняя Монголия повторит судьбу Монголии Внутренней, но даже без каких-либо насильственных действий со стороны Китая. Разумеется, подобный процесс может и не являться негативным вовсе и, вполне может быть, что он логичен с точки зрения тех закономерностей, что были выявлены нами в геохомогенезы. Но, думается, вряд ли сегодняшние монголы будут согласны с подобной позицией.

На данное утверждение можно возразить, что комплиментарность монголов и китайцев практически всегда была отрицательной по отношению друг к другу. Но в истории было немало примеров тому, что отрицательная комплиментарность не мешала синтезу двух разных этнических систем через поглощение одной другой системой. А если учесть, что в XX веке китайский этнос пережил очередную регенерацию, то подобный процесс становится чуть ли не неизбежным.

Разумеется, в связи с этим возникает вопрос о Монголии в рамках международных отношений. К сожалению, у Монголии крайне мало шансов в ближайшие десятилетия стать весомым игроком на международной арене. Более того, можно выделить два глобальных сценария развития Монголии в МО на протяжении текущего столетия, при которых, вероятнее всего, Монголия будет вынуждена поступиться частью своего суверенитета. Здесь необходимо учитывать очередную волну

геохомогенеза, которую ныне переживает человечество. Волну, на которой, скорее всего, должны возникнуть фюеды (от лат. «foedus» – союз, союзный, клятвенный договор), а транснациональные корпорации (их союзы) стать антогоничными им центрами силы.

1. В связи с этим, вероятно, Монголия либо будет вынуждена окончательно войти в сферу влияния своих традиционных соседей (России или Китая). А может быть, и в совместную сферу влияния этих двух суперэтносов, при условии формирования совместного фюеда.

2. Либо, наоборот, стать аванпостом искусственного геохомогенеза – платформой для развития транснационального мирового движения, что будет являться гармоничным эволюционным развитием концепции «Третьего соседа».

3. И все же, есть и третий вариант. Который, на наш взгляд, увы, куда менее вероятен. Монголия сохранит нынешний нейтралитет и на глобальном уровне. Этническая система попытается соединить внутри себя элементы как естественного, так и искусственного геохомогенезов. Но в таком случае крайне высоким будет риск формирования «химеры»²⁵ нового уровня, в рамках геохомогенеза. А также будет повышена и вероятная конфликтогенность данного региона.

Таким является наш прогноз развития монгольской этнической системы в краткосрочной и долгосрочной перспективе, основанный на применении авторской концепции, базирующейся на методологии Л. Н. Гумилева.

25 Химера – форма контакта несовместимых этносов разных суперэтнических систем, при которой исчезает их своеобразие (Гумилев Л. Н.)

Библиографический список

1. Гольман М.И. Современная Монголия в оценках западных авторов. М.: ИВ РАН, 2009.
2. Гумилев Л.Н. Древняя Русь и Великая степь. М.: Изд-во «Аст», 2003.
3. Гумилев Л.Н. Древние тюрки <http://gumilevica.kulichki.net/OT/index.html>
4. Гумилев Л.Н. От Руси до России, М. АСТ Москва, 2006.
5. Гумилев Л.Н. Этногенез и биосфера земли//<http://gumilevica.kulichki.net/EBE/index/html>
6. Дьяконов И.М. «Огненный дьявол» // Нева. 1992. № 4. С. 225-228
7. Трепавлов В.В. Государственный строй Монгольской империи XIII в. Проблема исторической преемственности. // М.: «Восточная литература», 1993.
8. Хазанов А.М. Кочевники и внешний мир. Изд-е 3, доп. Алматы: Дак-Пресс, 2002.
9. Чулууны Далай. Монголия в XIII-XIV веках. Москва: Изд-во «Наука», 1983.

References

1. Golman M.I. Modern Mongolia in estimates of Western authors. M.: RAS Institute of Oriental studies, 2009.
2. Gumilyov L.N. Ancient Rus and the Great steppe. M.: Publishing house “AST”, 2003.
3. Gumilyov L.N. The ancient Turks <http://gumilevica.kulichki.net/OT/index.html>
4. Gumilyov L.N. From Rus to Russia, M. AST, Moscow, 2006.
5. Gumilyov L.N. Ethnogenesis and biosphere of the earth//<http://gumilevica.kulichki.net/EBE/index/html>
6. Dyakonov I.M. “Fire devil” // Neva. 1992. No. 4. Pp. 225-228
7. Trepavlov V.V. The state system of the Mongolian Empire of the XIII century. The problem of historical continuity. // M.: “Eastern literature”, 1993.
8. Khazanov A.M. Nomads and the outside world. 3-d ed., added. Almaty: Duk-Press, 2002.
9. Chuluuny Dalai. Mongolia in XIII-XIV centuries. Moscow: Nauka, 1983.

ПИГОРЕВА О.В.

кандидат исторических наук, доцент, кафедра истории государства и права, Курская государственная сельскохозяйственная академия имени И.И. Иванова
E-mail: ovlebedeva117@yandex.ru

PIGOREVA O.V.

Candidate of Historical Sciences, assistant professor, Department of history of state and law, Kursk State Agricultural I.I. Ivanov Academy
E-mail: ovlebedeva117@yandex.ru

**ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ИСТОРИОГРАФИЯ О СТАНОВЛЕНИИ ИЗУЧЕНИЯ РЕЛИГИИ В СОВРЕМЕННОЙ
РОССИЙСКОЙ ШКОЛЕ В КОНТЕКСТЕ ИСТОРИКО-ПОЛИТИЧЕСКИХ ИЗМЕНЕНИЙ И РАЗНООБРАЗИЯ
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ**

**RUSSIAN HISTORIOGRAPHY OF FORMATION OF THE STUDY OF RELIGION IN THE MODERN RUSSIAN SCHOOL
IN THE CONTEXT OF HISTORICAL AND POLITICAL CHANGES AND DIFFERENT METHODOLOGICAL APPROACHES**

В позднесоветские годы кардинально изменились государственно-церковные отношения, произошло переосмысление роли религиозных ценностей в социальной, культурной и духовной жизни. Новым явлением образовательного пространства стало использование знаний о религии в учебно-воспитательной работе школ. В настоящей статье представлен анализ отечественной историографии по проблеме изучения религии в школе. Автор раскрывает историко-политические условия формирования практики использования знаний о религии в системе образования СССР – России, выделяет сложившиеся в науке методологические подходы к проблеме, рассматривает становление терминологии.

Ключевые слова: отечественная историография, школа, изучение религии, государственная политика в области образования.

During the late Soviet years the state-church relations were cardinaly changed. The revaluation of the role of religious values in the social, cultural and spiritual life took place. A new phenomenon is the use of educational space of knowledge about religion in the educational work of schools. This article presents an analysis of the national historiography on the problem of the study of religion in schools. The author analyzes the historical and political conditions of formation of the use of knowledge about religion in the education system of the Soviet Union – Russia, highlights the existing science and methodological approaches to the issue, considering the establishment of terminology.

Keywords: Russian historiography, school, religious study, state policy on education.

Начавшиеся в период перестройки изменения государственной политики в сфере образования – от господства атеистической идеологии к признанию важности использования знаний о религии в духовно-нравственном воспитании подрастающего поколения и введению в 2012 г. на федеральном уровне учебного курса «Основы религиозных культур и светской этики» – получили широкое освещение в отечественной историографии. Разнообразные методологические подходы авторов исследований, использование инструментария различных отраслей научного знания сформировали плюрализм мнений и противоречие оценок обозначенных событий.

Целью данной статьи является анализ отечественных исследований, посвященных вопросам возникновения и развития знаний о религии в современном российском образовании в контексте произошедших на рубеже XX–XXI веков изменений в истории нашего государства. С учетом традиционных для исторической науки политических и социально-экономических факторов выделено два периода в историографии проблемы: первый – с 1985 по 1991 г., охватывающий время перестройки и распада

СССР, и второй – с 1992 по 2016 г., начало которого связано с образованием нового государства – Российской Федерации. Изучаемое явление не завершено, период его развития, составляющий чуть более четверти века, для исторической науки представляет крайне короткий временной отрезок; кроме того, сохраняются проблемы в отношении утвердившегося в 2012 г. на федеральном уровне порядка изучения учебных курсов по истории и культуре религий (что, в частности, выражается в ограничении изучения всего одним учебным годом, возрастом учеников). Учитывая данные факторы, автор особое внимание уделил произошедшим в исследуемый период историко-политическим изменениям, носившим характер цивилизационных трансформаций, кардинальным образом повлиявшим на государственно-церковные отношения и организацию работы школы как главного звена отечественного образования; также крайне важным в процессе историографического анализа было осмысление формировавшихся в исследуемый период в отечественной истории как области знания методологических основ проведения научных исследований.

Историко-политические условия, влиявшие на

формирование проблемного поля. Политические и социально-экономические преобразования позднесоветских лет оказали значительное влияние на систему образования. Партийно-правительственные структуры, определявшие политику в области образования на основе коммунистической идеологии и классовых пролетарских ценностей, на последнем этапе перестройки ослабили свое влияние, поощрив демократические тенденции в организации учебно-воспитательного процесса. В рамках первого историографического этапа, в 1985–1991 гг., только предпринимались первые отдельные попытки изучения в контексте исторических подходов опыта государственной политики в сфере образования. Научных работ, с новых методологических позиций освещавших вопросы государственной политики в области образования и реформы общеобразовательной школы, было крайне мало, что объясняется господством в советской историографии идеологически заданного курса на конструктивное развитие народного образования и отсутствием общественного и научного запроса на подобный исторический анализ. В историографии данного периода нашли отражение подъем общественно-педагогического движения и формирование новой педагогической идеологии, изменение понимания роли учителя. Важно сделанное З.Г. Дайчем обоснование произошедшего в конце 1980-х гг. признания учителя центральной фигурой учебно-воспитательного процесса, понимание значимости влияния личной позиции педагога и его мировоззрения на процесс обучения [5].

Кардинальные реформы в работе школы совпали с изменением государственной политики в отношении религии (от активизации атеистической работы с целью разоблачения «буржуазно-клерикальной пропаганды» по случаю 1000-летия Крещения Руси к организации юбилейных торжеств на государственном уровне) и последовавшим религиозным возрождением, что привлекло внимание исследователей. Научные взгляды поляризовались. Так, на новых теоретических подходах к толкованию фактов из истории Русской православной церкви были основаны работы О.Ю. Васильевой, М.И. Одинцова [4, 25]. С новых методологических позиций, лишенных приоритета следованию атеистической идеологии, отражено осмысление «религиозного вопроса» в сборнике «На пути к свободе совести», подготовленном под редакцией Д.Е. Фурмана и Марка (Смирнова) [24]. При этом продолжалась трактовка религиозного возрождения в СССР как миф; возросшая религиозность населения расценивалась как мистицизм, к которому приводят поиск смысла жизни, разочарование в существующих ценностях, недоверие к официально пропагандируемому мировоззрению [2, 6].

Произошедшие в период перестройки изменения государственно-церковных отношений оказали влияние на школу, что находило отражение в отдельных инициативных попытках выйти за традиционные для советского государства знаниевые и идеологические рамки в отношении религии посредством интеграции знаний

по истории и культуре религий в гуманитарные дисциплины, внеклассную работу. Новым явлением в историографии позднесоветских лет стала научная критика господства атеистического воспитания при формировании мировоззрения подрастающего поколения [20], появлялись публикации, отражавшие научную и общественную полемику относительно религиозного и светского подходов к организации духовного воспитания школьников [11, 15].

На втором этапе, в 1992–2016 гг., изучение государственной политики в сфере образования базировалось на различных методологических позициях. В первой половине – середине 1990-х гг. исторические исследования обозначенной проблемы были весьма немногочисленными, что можно объяснить сохранением инерции советских лет, когда отсутствовал общественный и научный запрос на подобную работу, а также спецификой первых постсоветских лет, когда система образования была удалена из числа приоритетных для российского правительства отраслей, и продолжавшимся методологическим кризисом исторической науки. Пониманию генезиса знаний о религии в системе общего образования способствовало обращение к диссертации О.Д. Федяевой, в которой в числе первых исторических исследований в рамках проблемы «политика – идеология» затрагивался вопрос о взаимоотношениях школы и Церкви и высказывались опасения в исключительно церковном образовании, при этом в качестве аргумента приводились выдержки из исследования доктора полицейского права, экстраординарного профессора Варшавского Императорского университета А.С. Окольского «Об отношении государства к народному образованию», изданного в 1872 г. [5, с. 100–101].

В конце 1990-х – середине первого десятилетия 2000-х гг. вопросы государственной политики в сфере образования в отношении использования знаний о религии в школе так и не стали самостоятельным предметом исторических исследований, но отдельные аспекты проблемы привлекали внимание ученых. Так, Л.И. Анайкина не отрицала очевидного положительного влияния религии в деле возрождения духовности общества, культуры, но высказывала опасения в организации сотрудничества школы и Церкви [1, с. 249]. Г.С. Чернышов отмечал, что большую помощь в формировании государственной идеологии может оказать тесное сотрудничество школы с традиционными для России религиями, предлагает разрешить педагогическим коллективам вводить в школах преподавание религиозных предметов с целью нравственного возрождения и спасения молодежи от моральной деградации [31, с. 311–312].

Ставшая возможной в связи с изменением государственной политики передача значительной части полномочий со стороны федерального центра на региональный уровень способствовала построению образовательного пространства с учетом местных традиций и образовательных запросов жителей, что во многих регионах реализовывалось посредством организации

изучения в школах учебных курсов по истории и культуре традиционных религий. Появился ряд работ – Т.П. Довгий, С. Художева (Смоленская область), О.В. Лебедевой, В.М. Меньшикова (Курская область), освещавших практическую организацию изучения религии в школах [8, 13, 17, 29]. Развившееся в образовательном пространстве регионов многообразие подходов к содержательному наполнению, формам и методам использования знаний о религии в системе общего образования получило отражение в исследованиях, посвященных проблеме изучения в школе истории и культуры конкретной религии: православной, исламской, буддийской [3, 23, 28].

В историографии проблемы крайне важными являются научные дискуссии по различным аспектам организации изучения религии в школе. Негативное отношение к изучению в российских школах православной культуры высказывали Н.А. Митрохин, М.Г. Писманик и др. [22, 26]. Звучали опасения в создании специального школьного предмета религиозной тематики, предлагалось в качестве альтернативы интегрировать знания о религии в уроки физики, астрономии, истории, биологии, литературы [21]. М.С. Каган оценивал обращение к религиозной вере в системе образования, отождествление науки и мистики как возвращение педагогики к позициям средневековой теологии [10, с. 216].

Теоретико-методологические основания, определявшие подходы к организации изучения религии в школе. Сложившееся в научных кругах разнообразие подходов и оценок к возможности/целесообразности изучения религии в школе, острые научные дискуссии, многообразие практических наработок, на наш взгляд, детерминировано различными методологическими позициями ученых в отношении организации изучения религии в школе и отсутствием единых требований к подобной деятельности со стороны государства. Кроме того, сами теоретико-методологические основы отечественных научных исследований претерпели в исследуемый период существенное изменение. Несомненным достижением современной науки является отказ от господства как единственно правильных заданных государственной идеологией методологических подходов. Рассмотрим данные преобразования на примере научного осмысления эволюции государственной политики в сфере образования в отношении использования знаний о религии.

Период становления учебных курсов религиозной тематики в системе общего образования сопровождался кардинальными изменениями государственной идеологии, методологическим кризисом общественных наук, разрушением привычных мировоззренческих основ жизни общества. Начавшаяся под руководством М.С. Горбачева перестройка всех сфер жизни общества затронула школу: строгое централизованное партийно-государственное управление сменилось демократизацией школьной жизни, вариативностью и дифференциацией образования, его гуманизацией и гуманитаризацией, что происходило на фоне отказа от

классовой идеологии и признания приоритета общечеловеческих ценностей. Подобное стало возможным вследствие изменения государственных идеологических подходов после выхода в 1988 г. книги М.С. Горбачева «Перестройка и новое мышление для нашей страны и для всего мира», провозгласившей переориентацию СССР на общечеловеческие ценности. Последовавшие в ситуации культурно-исторического перепутья реабилитация общечеловеческих ценностей и расширение цивилизационного выбора, приведшие, по точному утверждению И.В. Кондакова, к появлению религиозной доминанты (православной, исламской, буддийской и т. д.) [2, с. 68], способствовали тому, что ориентация на общечеловеческие ценности стала «проводником» религиозных ценностей как их составной части в новое образовательное пространство. Общечеловеческие ценности, выполнив в период перестройки и парада суверенитетов функцию «пригласительного билета» религиозных знаний в систему общего образования и усилив значимость национальной самоидентификации, сами по сути ни религиозными, ни национальными не только не являются, но даже им противопоставлены.

Применительно к исследуемой проблеме методологический плюрализм проявился также в расширении научных подходов относительно понимания сущности духовно-нравственного воспитания. Многозначность толкования данного термина кроется в его емкости и сложности, осмыслении с различных научных (философских, педагогических, психологических и др.) позиций, мировоззренческих (светского и религиозного) подходов. Понятие «духовность» устойчиво оформилось с позиций материалистической науки как позиционирование человеческой личности в мире, определение жизненных ориентиров и стало достаточно активно использоваться в 1970-е гг., получив в период перестройки большое распространение. Из числа научных исследований, выполненных с материалистических позиций, следует особое внимание уделить работам, в которых изучались проблемы «духовность и гуманизм», «духовность и мораль», «духовность и культура» как наиболее обсуждаемые в процессе становления учебных курсов религиозной тематики [9, 14]. Существенное значение в понимании мотивов, побудивших энтузиастов начать работу по введению знаний о религии в учебно-воспитательную работу со школьниками, имело обращение к обоснованию с современных научных позиций роли религиозных ценностей в воспитании подрастающего поколения. В частности, признание приоритета религиозных духовных ценностей в организации духовно-нравственного воспитания представлено в работах С.Ю. Дивногорцевой, В.М. Меньшикова и др. [7, 18].

Различие методологических позиций ученых определило многообразие подходов к целенаправленному изучению религии и, как следствие, определению форм и методов обучения (религиозное, религиоведческое, культурологическое, религиозно-культурологическое, историко-культурологическое, религиозно-познавательное

образование, обучение религии, преподавание сведений о религиозных культурах и др.), что нашло отражение в историографии. Так, И.В. Метлик предложил типологию изучения религии как способа реализации религиозного и религиозного образования, где в последнем выделил три вида: духовное, катехизическое (обучение религии) и культурологическое (религиозно-культурологическое) образование. Ученый считает, что религиозно-культурологическое образование проводится с целью изучения определенной религиозной традиции, культуры так, как она принята и понимается в соответствующей религиозной организации; по его мнению, именно данный вид религиозного образования может реализовываться в любых образовательных учреждениях (как частных или негосударственных, так и государственных, муниципальных) в рамках и с учетом содержания их образовательных программ и установленных норм деятельности [19]. Интересен предлагаемый Т.Г. Человенко в рамках личностно-ориентированного образования феноменологический подход к изучению религии, направленный на формирование целевых установок и особое внимание уделяющий присутствию «личностного измерения и в самом содержании понятия и в ...преподавательском отношении к ней» [30]. А.В. Лубков, рассматривая проблему гуманитаризации образования

в контексте модернизации страны, выдвигает следующие базовые принципы преподавания религии в школе: свобода совести учащихся, их возможность свободного духовно-нравственного определения, толерантность, признание приоритета светской этики как фундамента гражданской самоидентификации [16].

Подводя итоги историографического обзора по вопросам просамостоятельного изучения религии в школе на рубеже XX–XXI вв., следует отметить значительный интерес исследователей к различным аспектам проблемы. Разнообразие методологических подходов авторов научных работ во многом определяет полярность выводов и рекомендаций. Недостаточно изученными остаются такие направления, как эволюция государственной политики в сфере образования в отношении использования знаний о религии начиная с периода перестройки до настоящего времени и ее отражение в региональной практике, а также историческое осмысление возможностей ценностного подхода к организации изучения религии в современной российской школе, при котором ценностный подход к изучению истории и культуры религий выступает как способ передачи культурно-исторического наследия страны и региона и формирования у молодежи аксиологических мировоззренческих основ.

Библиографический список

1. *Анайкина Л.И.* Партийно-государственная политика в сфере народного образования в РСФСР (1922–1991 гг.): дис. ... д-ра ист. наук. М., 2001. 326 с.
2. *Белова Т.В.* Развитие духовной культуры советского общества в условиях перестройки. М.: О-во «Знание» РСФСР, 1989. 47 с.
3. *Бородина А.В.* История образования на основе традиций отечественной культуры: лекции по курсам: основы православной культуры, история религиозной культуры, история педагогики. М.: Основы православной культуры, 2007. 68 с.
4. *Васильева О.Ю.* Советское государство и патриотическая деятельность Русской Православной Церкви в годы Великой Отечественной войны: автореф. дис. ... канд. ист. наук. М., 1990. 26 с.
5. *Дайч З.Г.* Новые принципы управления школой // Демократизация средней школы: проблемы, поиски, опыт: межвуз. сб. науч. тр. М.: Прометей, 1990. С. 35–42.
6. *Демьянов А.И.* Факты против измышлений: Миф о «религиозном возрождении» в СССР и его несостоятельность. Воронеж: Центр.-Чернозем. кн. изд-во, 1989. 126 с.
7. *Дивногорцева С.Ю.* Духовно-нравственное воспитание в теории и опыте православной педагогической культуры. М.: ПСТГУ, 2007. 239 с.
8. *Довгий Т.П.* Православная традиция и современная школа (создание региональной системы духовно-нравственного воспитания школьников и учащейся молодежи Смоленщины) // Духовные просветители земли Смоленской и их роль в воспитании нравственности и патриотизма. Смоленск: Универсум, 2007. С. 65–71.
9. *Дробницкий О.Г.* Моральная философия. М.: Гардарики, 2002. 523 с.
10. *Каган М.С.* Системно-синергетический подход к построению современной педагогической теории // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. М.: Прогресс-Традиция, 2007. С. 212–245.
11. *Квятковский Е.В.* Духовное развитие школьников // Педагогика. 1991. № 1. С. 22–26.
12. *Кондаков И.В.* Русская культура: краткий очерк истории и теории. М.: Книжный дом «Университет», 2000. 360 с.
13. *Лебедева О.В.* Государственная политика и изучение православной культуры в конце XX – начале XXI века (на примере Курской области). Курск: КГСХА, 2008. 227 с.
14. *Лившиц Р.Л.* Духовность и бездуховность личности. Екатеринбург, 1997. 152 с.
15. *Лихачев Б.Т.* Школа и Церковь: новые взаимоотношения? // Педагогика. 1991. № 6. С. 33–36.
16. *Лубков А.В.* Модернизация страны и некоторые проблемы гуманитарного образования // Ярославский педагогический вестник. Психолого-педагогические науки. 2010. № 3. С. 7–10.
17. *Меньшиков В.М.* Преподавание православной культуры в школе: опыт Курской области // Взаимодействие государства и религиозных объединений в сфере образования: материалы науч.-практ. конф. (Москва, 10–11 окт. 2002 г.). М., 2003. С. 70–73.
18. *Меньшиков В.М.* Содержание духовно-нравственного воспитания [Электронный ресурс] // Традиционные ценности в условиях глобализации: материалы IX Всерос. науч.-образоват. Знаменских чтений (Курск, 29 марта – 4 апр. 2013 г.). Курск, 2013. 1 эл. опт.диск (CD-ROM).
19. *Метлик И.В.* Преподавание в школе истории религий и религиозных культур в контексте введения ФГОС общего об-

разования второго поколения [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.verav.ru/common/mpublic.php?num=1201>. Дата обращения: 14.07.2015.

20. Метлик И.В. Религия в школе: опыт изучения проблемы // Педагогика. 1990. № 12. С. 36–42.
21. Митрохин Л.Н. Школа и религия // Философия, культура, образование (материалы «круглого стола») // Вопросы философии. 1999. № 3. С. 31–34.
22. Митрохин Н.А. Православное образование в России // Отечественные записки. 2001. № 1. С. 194–205.
23. Мукаева О.Д. Буддийское воспитание в контексте современности // Педагогика. 2002. № 2. С. 38–44.
24. На пути к свободе совести / сост. и общ.ред. Д.Е. Фурмана, Марка (Смирнова). М.: Прогресс, 1989. 439 с.
25. Одинцов М.И. Государство и церковь: История взаимоотношений (1917–1938 гг.). М.: Знание, 1991. 63 с.
26. Писменик М.Г. Сложные аспекты преподавания религиоведения // Государства, религия, церковь в России и за рубежом. 2010. № 3. С. 314–317.
27. Федяева О.Д. Политика государственных органов и роль общественно-политических институтов в реформировании школьного образования России: середина 80-х – 1995 гг.: дис. ... канд. ист. наук. М., 1995. 142 с.
28. Харисова Л.А. Ислам: воспитание и образование // Педагогика. 2001. № 8. С. 56–61.
29. Худовеков С. «Свет Христов просвещает всех». Православная этика и культура в общеобразовательной школе // Журнал Московской Патриархии. 1997. № 6. С. 19–23.
30. Человенко Т.Г. Формирование религиозной культуры в условиях новационных подходов к религиоведческому образованию // Государство, религия, церковь в России и за рубежом. 2011. № 3–4. С. 61–65.
31. Чернышов Г.С. Государственная политика в сфере школьного образования России: история, опыт, проблемы: 1970-е – 1990-е гг.: дис. ... д-ра ист. наук. М., 2005. 381 с.

References

1. Anaikina L.I. The party and state policy in the sphere of public education in the RSFSR (1922–1991 years). Doctor thesis in History, Moscow, 2001. 326 p.
2. Belova T.V. The development of spiritual culture of Soviet society in the conditions of perestroika. Moscow: Obshchestvo “Znanie” RSFSR. 47 p.
3. Borodina A.V. The history of education based on the traditions of Russian culture lectures on the courses: The Principles of Orthodox culture, the history of religious culture, history of pedagogics. Moscow: Osnovy pravoslavnoj kul'tury, 2007. 68 p.
4. Vasil'eva O.Yu. The Soviet state and patriotic activities of the Russian Orthodox Church during the Great Patriotic War. Candidate thesis in History, Moscow, 1990. 26 p.
5. Daich Z.G. New principles of democratization of school management // High School: problems, searches, experience: Interuniversity collection of scientific papers. Moscow: Prometej, 1990. Pp. 35–42.
6. Dem'yanov A.I. Facts against fabrications: Myth of the “religious revival” in the Soviet Union and its inconsistency. Voronezh: Publishing house Centr.-Chernozem, 1989. 126 p.
7. Divnogortseva S.Yu. Spiritual and moral education in the theory and practice of orthodox pedagogical culture. Moscow: PSTGU, 2007. 239 p.
8. Dovgii T.P. Orthodox tradition and the modern school (the creation of a regional system of spiritual and moral education of pupils and students of Smolensk youth) // Spiritual Enlighteners of the Smolensk land and their role in the education of morality and patriotism. Smolensk: Universum, 2007. Pp. 65–71.
9. Drobnickij O.G. Moral philosophy. Moscow: Gardariki, 2002. 523 p.
10. Kagan M.S. System-synergetic approach to the construction of modern educational theory // Synergetic paradigm. Synergetics education. Moscow: Progress-Tradicija, 2007. Pp. 212–245.
11. Kvyatkovskii E.V. The spiritual development of pupils // Pedagogy. 1991. № 1. Pp. 22–26.
12. Kondakov I.V. Russian culture: a brief outline of the history and theory. Moscow: Knizhnyj dom «Universitet», 2000. 360 s.
13. Lebedeva O.V. Public policy and the study of Orthodox culture at the end of XX – beginning of XXI century (the Kursk region). Kursk: KGSNA, 2008. 227 p.
14. Livshits R.L. Lack of spirituality and spiritual identity. Ekaterinburg, 1997. 152 p.
15. Likhachev B.T. School and Church: a new relationship? // Pedagogy. 1991. № 6. Pp. 33–36.
16. Lubkov A.V. Modernization of the country and some of the problems of humanitarian education // Yaroslavl Pedagogical Gazette. Psycho-pedagogical science. 2010. № 3. Pp. 7–10.
17. Men'shikov V.M. The teaching of Orthodox culture in school: the experience of the Kursk region // Co-operation of the state and religious associations in the field of education: the scientific and practical materials. Conf. (Moscow, 10–11 October 2002). Moscow, 2003. Pp. 70–73.
18. Men'shikov V.M. The contents of the spiritual and moral education [Electronic resource] // Traditional values in the conditions of world globalization: proceedings of the IX All-Russia. scientific-obrazovat. Znamensky readings (Kursk, on March 29 – April 4, 2013.). Kursk, 2013.
19. Metlik I.V. Teaching in the school history of religions and religious cultures in the context of the introduction of the general education of the second generation of the GEF. UFL: <http://www.verav.ru/common/mpublic.php?num=1201>. Date of the application: 14.07.2015.
20. Metlik I.V. Religion in schools: learning experience problems // Pedagogy. 1990. № 12. Pp. 36–42.
21. Mitrokhin L.N. School and religion // philosophy, culture, education (materials of the “round table”) // Problems of Philosophy. 1999. № 3. Pp. 31–34.
22. Mitrokhin N. Orthodox education in Russia // Notes of the Fatherland. 2001. № 1. Pp. 194–205.
23. Mukaeva O.D. Buddhist education in the context of contemporary // Pedagogics. 2002. № 2. Pp. 38–44.
24. 24. On the way to freedom of conscience / editor D.E. Furman, Mark (Smirnov). Moscow: Progress, 1989. 439 p.

25. *Odintsov M.I.* State and Church History relations (1917–1938). Moscow: Znanie, 1991. 63 p.
 26. *Pismanik M.G.* Complex aspects of teaching religion // State, religion, the church in Russia and abroad. 2010. № 3. Pp. 314–317.
 27. *Fedyayeva O.D.* Policy government agencies and the role of social and political institutions in the reform of school education in Russia: the middle of the 80's – 1995. Candidate thesis in History, Moscow, 1995. 142 p.
 28. *Kharisova L.A.* Islam: education and training // Pedagogy. 2001. № 8. Pp. 56–61.
 29. *Khudovikov S.* “The light of Christ enlightens everyone”. Orthodox ethics and culture in secondary school // Journal of the Moscow Patriarchate. 1997. № 6. С. 19–23.
 30. *Chelovenko T.G.* Formation of religious culture in the novation approach to theological education // State, religion, the church in Russia and abroad. 2011. № 3–4. Pp. 61–65.
 31. *Chernyshov G.S.* State policy in the sphere of school education in Russia: history, experience, problem: 1970s –1990s.: Doctor thesis in History, Moscow, 2005. 381 p.
-
-

ПОЗДНЯКОВ А.А.

кандидат исторических наук, доцент, кафедра философии и социологии, Орловский государственный институт культуры
E-mail: 1prorector.ogiik@mail.ru

POZDNYAKOV A.A.

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Department of Philosophy and Sociology, Orel state culture Institute
E-mail: 1prorector.ogiik@mail.ru

АНТРОПОЛОГИЯ РЕЛИГИИ В.И. НЕСМЕЛОВА

V.I. NESMELOV'S ANTHROPOLOGY OF RELIGION

В работе анализируются некоторые аспекты антропологии религии В. И. Несмелова. Обосновывается тезис, что в основе религии лежит не специфически проинтерпретированный внешний опыт, не особый «сверхъестественный» опыт, а трагический раскол человеческого бытия, связанный с его духовно-телесной природой. Обладающая самосознанием личность, воспринимает себя как образ Бога и своей высшей жизненной целью видит достижение нравственного совершенства.

Ключевые слова: В.И. Несмелов, антропология религии, личность, «духовно-идеальная жизнь», богоуподобление.

This paper analyzes some aspects of anthropology of religion V.I. Nesselov. The thesis that the basis of religion is not specifically interpreted external experience, not special «supernatural» experience and the tragic division of the human being, connected with his spiritual and bodily nature, is justified. A self-aware person sees himself as the image of God and his highest purpose in life is the achievement of moral perfection.

Keywords: V.I. Nesselov, anthropology of religion, personality, “the spiritual and perfect life”, becoming like the God.

Традиционно под антропологией религии имеют в виду определенное направление в культурной антропологии. В нашей статье речь идет об особой форме философской антропологии и философии религии, разработанных В. И. Несмеловым.

По убеждению В. И. Несмелова, единственная загадка для человека или даже тайна – это он сам. Непознанное в природе – это лишь недостаток в развитии мысли. Действительно, загадочное связано с противоречиями самого бытия. Личность человека, его развитое самосознание не согласуются с его природной конечностью и ограниченностью. Человек сознает себя как свободную причину и цель своих действий. Развитие и усложнение цивилизации не устраняет внутреннего конфликта, поскольку в этом процессе человек осуществляет себя как природное существо. Мы имеем дело с развитием «физического содержания жизни», и человек здесь всего лишь одна из вещей мира.

Человек как личность реализует себя только в «духовно-идеальной жизни», но в полной мере такая жизнь неосуществима. Тело для нас не случайная темница, а часть личностного бытия, и человек – не дух, а «одушевленный организм».

Причиной и целью для самого себя, т. е. утверждением себя в качестве «безусловной сущности», человек становится только в самосознании. В.И. Несмелов обнаруживает противоречие самосознания и жизни. «Оказывается, что основное противоречие лежит между ограниченным бытием человека и образом безусловного

бытия в человеке, и все частные противоречия мысли и жизни возникают из стремления человека осуществить идеальный образ безусловного бытия в необходимых границах внешних условий», – пишет В.И. Несмелов [2, 246].

Сознавая подлинное содержание своей личности идеальным, человек в то же время понимает, что его личность есть «реальный образ совершенной личности». Человек не может смириться с тем, что он лишь одна из тьмы вещей в бесцельном потоке мировой жизни.

Именно в этом пункте мы сталкиваемся со старой проблемой происхождения идеи Бога. Одни мыслители видят истоки идеи Бога в естественном развитии мышления, иные в сверхъестественном внушении, но и те и другие в своих доказательствах опираются на представления и понятия о Боге, а не исследуют идею саму по себе.

Положение о том, что идея Бога исходит от самого Бога, не может быть доказано. В.И. Несмелов критикует концепцию В.Д. Кудрявцева-Платонова о непосредственном восприятии человеком неких божественных внушений, сверхчувственных впечатлений [1]. Последние могут быть нам даны только как явления сознания, но мы их не обнаруживаем. «Мнимозмпирические» доказательства не есть доказательства.

Действительный ученый-эмпирик готов объяснить, из каких внешних факторов и внутренних состояний создается то или иное представление о Боге, но и он не отвечает на вопрос – зачем людям понадобилась сама

идея Бога? Концепция антропоморфизма, согласно которой люди персонифицируют природные феномены, имеет право на существование. Но сам по себе антропоморфизм весьма загадочен. Почему в принципе человек не удовлетворяется наличным бытием, а пытается разглядеть за ним особых духовных агентов?

Если мы отвлечемся от всех исторически изменчивых представлений о Боге, то увидим, что в самой идее Бога выражается «сознание человеком реального бытия живой Личности, обладающей могуществом свободной причины и достоинством подлинной цели» [2, 253]. В этом главное содержание «богосознания», остальное – детали. И глубокомысленный философ, и наивный дикарь видят в Боге живую Личность. Конечно, существуют представления о Боге как безличной силе. Но прежде, чем получить философскую абстракцию божественного бытия как безличной силы, нужно иметь идею Бога. Идея Бога предшествует понятию «божественное».

Итак, идея Бога заключается в сознании реального бытия «сверхчеловеческой Личности». Идея, которая образуется не из эмпирического опыта, не путем логического вывода, не в силу сверхчувственных впечатлений, но дана человеку. «Она дана ему не откуда-нибудь совне в качестве мысли о Боге, а предметно-фактически осуществлена в нем природою его личности, как живого образа Бога», – пишет В.И. Несмелов [2, 256].

Он полагает, что похожий интеллектуальный путь совершил Фейербах, искавший ключ к богословию в антропологии. К сожалению, Фейербах остановился на полпути и сделал из в целом верных предпосылок совершенно неосновательные, произвольные выводы атеистического толка. Утверждая, что в религии человек познает самого себя посредством полагания некоей бесконечной сущности, он не задает следующие вопросы. Каким образом для человека становится возможным созерцать свою бесконечную сущность как не-свою? Как для конечного человека возможно созерцать бесконечную сущность? Ответы на эти вопросы лежат в иной плоскости. Бытие человека носит характер одновременно конечный и условный (как телесного, смертного существа) и безусловный (в сфере самосознания). Т.е. человек может иметь сознание бесконечной сущности и при этом собственной ограниченности. Следовательно, он сам – лишь образ этой бесконечной сущности, действительное бытие которой вне человека.

Можно попытаться объяснить факт сознания и самосознания с позиций материалистического монизма, но это будет мнимое объяснение. Мы не можем строго научным путем доказать ни бытие иного мира, ни посмертное бытие души, но то, что личности, в строгом смысле слова, принадлежит только безусловное бытие – это непосредственный факт сознания и самосознания. Каждый человек мыслит о себе как о свободной причине и цели своих действий и, таким образом, обнаруживает безусловное бытие в себе, поскольку в этом качестве он свободен от механической связности вещей мира.

Самоисследование человека приводит к «достовер-

ному познанию о бытии и природе Бога» [2, 263]. Столь радикальное утверждение требует пояснения. Речь не идет о возможности проникнуть в глубины божественного и объяснить необъяснимое. В.И. Несмелов вовсе не опровергает апофатическое богословие. Мы можем, тем не менее, установить факт бесконечности бытия Божия и безусловности Его природы.

В этом пункте начинаются затруднения иного рода. Мы знаем, что любой объект дан нам в форме представления на основе чувственных восприятий. Бог не представим и не воспринимаем. Мы ведем речь об идеальной природе личности как образе Бога. Это и есть единственный источник богопознания.

В противном случае мы вынуждены бы были смириться с скептицизмом И. Канта, который считал, что мы не можем рассуждать о сверхчувственном, поскольку заимствуем материал для умозаключений из мира чувственного. В этом отношении И. Канту нечего возразить, но возможна иная методология – самопознание. Как мы выяснили, идеи бесконечного и безусловного – не просто абстракции, а фундаментальный факт нашего личного бытия.

Человек только потому существует в качестве личности, что отображает в себе Безусловную Личность. Мы можем мыслить Бога только как Личность, значит, Он есть Ум, Свобода, Цель. Он мыслит, волит и чувствует. Если же мы спросим – как Бог мыслит или чувствует, то вопрос останется без ответа. В этом случае мы беспомощны.

Будучи образом Бога и частью вещного мира, человек получает возможность не ограничивать свое существование поддержанием телесного начала, но явить в чувственном мире живой образ сверхчувственного бытия. Собственно в этом и заключается содержание «религиозного сознания» и основа «естественной религии».

Следует точнее определить, что мы имеем в виду под религией. Расхожее определение религии как союза человека и Бога действительно лишь в отношении христианства. Если христианство мы рассматриваем как подлинное Откровение, то естественная религия его лишена. Уместнее, в случае с естественной религией, говорить о «вере человека в общение с Богом».

Как именно возникает эта вера? Уже в Древней Греции был сформулирован ряд важных гипотез. Одна из них утверждает, что человек, перед лицом могущественных и грозных явлений природы, видит таинственных деятелей – богов. Богам подчинены стихии мира, от их воли зависит жизнь человека. Данная гипотеза не объясняет факта упорного нежелания людей отказываться от религии и до сего дня. Самое главное, впрочем, в ином – она сводит религию к поиску благополучия путем заключения выгодного соглашения с богами. Очевидно, религия – явление значительно более сложное. Прежде всего, религия предлагает идеал жизни праведной и истинной, а отнюдь не только счастливого довольствия.

Сами греки, понимая слабость представленной ги-

потезы, предложили альтернативу, которую теперь принято называть евгемеризмом. Согласно евгемерической гипотезе, в основе религии лежит чувство благоговения к великим предкам, облагодетельствовавшим человечество. Евгемеризм, опять же, не учитывает тот аспект религиозной жизни, который связан со стремлением человека в полной мере реализовать свою личность, стремлением к уподоблению Богу.

Желание совершенной жизни в сочетании с сознанием невозможности это желание должным образом осуществить порождает еще один крайне значительный для религиозной жизни фактор – чувство вины.

Современные исследователи допускают те же самые ошибки, рассматривают религию только как способ объяснить мир и достичь земного благополучия. В действительности нужда и страх порождают лишь жажду благополучия и безопасности, но не праведной жизни.

Проблема происхождения и определение сущности религии решается не на пути изучения отношений человека и мира, а на пути углубления самосознания.

Мир, во всей своей сложности и красоте, способен стать источником веры в Бога, но только безжизненной веры деистов. Нас же интересует не мысль о Боге, а живое отношение к Богу. Отношение, которое игнорирует и философия религии И. Канта. Бог И. Канта – нравственный законодатель, а религия – признание нравственных обязанностей. Невозможно отрицать значения нравственного начала в религиозной жизни. Тем не менее, мысль И. Канта о том, что в основе религии лежит желание награды за добродетель и наказания за зло, которые не осуществляются в границах нашей жизни, следовательно, должны быть реализованы в инобытии вечным Богом, эта мысль, с которой мы не можем согласиться. Выходит, что наша, пусть и справедливая, но эгоистическая потребность – единственная основа религии. И. Кант, по мнению В.И. Несмелова, не вскрыл генезис нравственного сознания и потому создал мнимо-разумную религию, не имеющую отношения к реальности. «Нравственное сознание возникает у человека из идеальной природы его личности, и потому оно ведет человека не к понятию о благе жизни, а исключительно только к понятию об истине жизни», – пишет В.И. Несмелов [2, 286].

Человек как свободно-разумное существо имеет возможность определять свою жизненную стратегию, исходя не только из стремления к благополучию, но и руководствуясь иными, возвышенными мотивами. Как существо телесное, подчиненное законам физического мира, он не может осуществить требования нравственного сознания так, как ему бы того хотелось.

Нравственное сознание самоопределяется в виду образа Верховной Личности. Нравственный закон, таким образом, есть закон богоуподобления в положенных нам пределах. «Независимо от этого стремления к богоподобию, никакой религии у человека нет и не может быть», – утверждает В.И. Несмелов [2, 290]. Речь не

идет о том, чтобы человек сравнялся с Богом, а лишь о том, чтобы жить, памятуя об образе Бога в самих себе, в наличных обстоятельствах.

Духовно-телесный дуализм предполагает для религиозного человека постоянную борьбу. Борьбу, которая открывает перед нами новые перспективы и ставит новые задачи, так как богоуподобление и нравственное развитие в принципе не знают предела.

Мы можем сделать вывод: не нравственное сознание создает религию, напротив, религия определяет нравственное содержание жизни. Поскольку уровень нашего нравственного развития, благочестия всегда осознается как неудовлетворительный, ибо совершенство принадлежит Богу, мы определяем следующий важнейший аспект религиозной жизни – благоговение перед Богом или богопочитание. «Таким образом, исследование природы религиозного сознания позволяет нам определить религию, как живое стремление человека к действительному отображению в мире Бога путем свободного уподобления Богу. И раскрытие природной связи религиозного сознания с нравственным содержанием жизни позволяет нам указать существенное выражение религиозной жизни в свободном поклонении человеку Богу или богопочитании», – подводит итоги В.И. Несмелов [2, 293].

Трезвый взгляд на свою личную жизнь и доступную нашему обозрению историю человечества показывает, что далеко не всегда и не во всем мы соответствуем строгим требованиям, предъявляемым к самим себе. Отсюда чувство вины, страха перед Богом и желание оправдаться. Человеку нечего предъявить собственной совести, кроме старания. «Я старался, и я заслуживаю прощения», – молит человек.

Именно самооправдание, которое кажется таким понятным и простительным – источник многочисленных заблуждений и ложных решений. Человек ставит себя в позицию грешника, достойного прощения в результате его стараний, совершения им благих дел. В итоге, мы приходим к юридическим отношениям с Богом, религия деградирует до уровня сделки с Богом.

Такова судьба естественной религии – юридизм, концепция сделки, договора, стремление не только оправдаться, но и достичь земных, корыстных интересов. Следующий шаг – появление суеверий и вздорных представлений о Боге.

Из тупиков языческих суеверий к обретению подлинного смысла существования может вывести только христианство. «Глубочайшая постановка и высшее решение вопроса о смысле жизни раскрылись только с появлением христианства в учении новозаветного откровения и в области христианской философии», – пишет В.И. Несмелов [3, 71]. Вопросы специфики христианской религиозности рассматриваются во втором томе «Науки о человеке» и ряде других работ мыслителя и являются темой отдельного исследования.

Библиографический список

1. *Кудрявцев-Платонов В. Д.* Религия, ее сущность и происхождение // Кудрявцев-Платонов В. Д. Сочинения. Том второй. Исследования и статьи по естественному богословию. Выпуск первый. Сергиев Посад, 1892.
2. *Несмелов В. И.* Наука о человеке. Т. 1. Казань, 1905.
3. *Несмелов В. И.* Вопросы о смысле жизни в учении новозаветного откровения // Смысл жизни. Антология. / Общая редакция и составление Н. К. Гаврюшина. М., 1994.

References

1. *Kudryavtsev-Platonov V.D.* Religion, its nature and origin // Kudryavtsev-Platonov V.D. Works. Volume Two. Studies and articles on natural theology. The issue first. Sergiev Posad, 1892.
 2. *Nesmelov V.I.* The Science about Man. Vol. 1. Kazan 1905.
 3. *Nesmelov V.I.* Questions about the meaning of life in the teaching of the New Testament revelation // The meaning of life. Anthology. / General revision and compilation of N.K. Gavryushin. Moscow, 1994.
-
-

ПУПЫКИН Н.И.

кандидат исторических наук, доцент, кафедра социального управления и конфликтологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: nickset@mail.ru

PUPYKIN N.I.

Candidate of History, associate professor, Department of conflictology and social management, Orel State University named after I.S.Turgenev
E-mail: nickset@mail.ru

ГОСУДАРСТВЕННОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ МИГРАЦИОННЫХ ОТНОШЕНИЙ И КОНФЛИКТОВ ВО ФРАНЦИИ(1995-2015)

STATE REGULATION OF MIGRATION RELATIONS AND CONFLICTS IN FRANCE (1995-2015)

Статья посвящена анализу эволюции системы государственного регулирования миграционных отношений и конфликтов во Франции в 1995–2015 гг. В статье рассматриваются такие вопросы, как инициативы французских политиков в области иммиграционного законодательства, борьба с нелегальной иммиграцией, интеграция иммигрантов, отношение французских граждан к проблемам межэтнического диалога, конфликтотенный потенциал миграции.

Ключевые слова: миграционные конфликты; этнические конфликты; иммиграционная политика Франции; миграционный кризис.

The article is devoted to the analysis of the evolution of system of state regulation of migration relations and conflicts in France in 1995-2015. In the article such questions as initiatives of the French politicians in the immigration legislation, fight against illegal immigration, the integration of immigrants, the attitude of the French citizens to the problems of inter-ethnic dialogue, conflict-generating potential of migration are examined.

Keywords: migration conflicts; ethnic conflicts; immigration policy of France; the immigration crisis.

Одной из острейших проблем, стоящих на современном этапе, как перед единой Европой в целом, так и перед Францией в частности, стали выстраивание межэтнических отношений, государственное регулирование этнических и миграционных конфликтов, а также интеграция мигрантов в общество.

Традиционно принято выделять три основные модели государственного регулирования межэтнических отношений и конфликтов, зарождающихся на почве социокультурной и этнической неоднородности и угрожающих социальному единству.

Первой моделью является **ассимиляция** – относительно полное «поглощение» этнических меньшинств более многочисленной и доминирующей этнокультурной общностью. Данная модель длительное время была характерна именно для Франции, которая позиционировала себя единственной среди крупных европейских государств гражданской монокультурной нацией (государство-нация). Эти традиции зародились еще после Великой французской революции, за которой последовали несколько волн иммиграции, наиболее ощутимую из которых Франция пережила после второй мировой войны (трудовая иммиграция, необходимая для восстановления экономики). Однако после экономического кризиса 1973 г. политическое руководство Франции начало проводить политику ее постепенного ограничения. В связи с этим к концу XX в. значительно изменился и ее характер. Отныне большую часть ми-

грантов составляли беженцы, просители убежища, нелегалы, иностранцы, приехавшие для воссоединения с семьей. Это стало возможным благодаря тому, что Франция в течение длительного времени проводила продуманную и целенаправленную политику этнокультурного универсализма, стремясь свести к минимуму этнические и языковые различия, построить светскую и гражданскую республику. Однако иммиграционные перемены 1990-х гг. заставили руководство Франции частично отказаться от этой универсальной модели и сочетать ее с другими формами регулирования межнациональных отношений.

Вторая модель межэтнической коммуникации основана на **интеграции** – сохранении каждой этнической общностью своей идентичности и самобытности при строгом разделении между общественно-политической и частной сферами. Первая сфера покоится на принципе правового равенства между всеми членами общества как гражданами, вторая – затрагивает различные культурные, этнические, конфессиональные, духовные измерения, относя их к личному выбору каждого человека.

Третью модель, **мультикультурализм**, в известной мере можно определить как попытку преодоления проблем предыдущих форм этнического взаимодействия, некий третий путь решения национального вопроса, основанный на этнокультурной фрагментации социума и «многокультурности»[1, с. 139].

По данным официальной переписи населения к

1999 г. во Франции проживало 3,3 млн. иностранцев и 4,3 млн. французов-иммигрантов и иностранцев, получивших французское гражданство, но родившихся за пределами Франции [4, с. 67]. Важно отметить, что большинство этих граждан являлись выходцами из преимущественно африканских (в основном мусульманских) стран. В частности 30,4% приходилось на иммигрантов из стран Магриба и 8,1% – из других африканских государств (Конго, Камерун, Сенегал, Нигер и др.) [14, р. 44]. В связи с этим перед властями Франции встала задача не только борьбы с нелегальной иммиграцией, но и решения проблем интеграции в общество «новых» граждан, поскольку они являлись носителями иной культуры и религиозно-патриархальных ценностей.

В результате изменений в этническом, культурном и конфессиональном составе французского населения государственная политика в области регулирования иммиграционной политики во Франции стала реализовываться по двум основным направлениям: 1) количественное ограничение иммиграции (как легальной, так и нелегальной), которое должно помочь со временем достигнуть «нулевого» показателя незаконной миграции; 2) «качественное» измерение – «включение» мигрантов во французское общество и приобщение их к его основным ценностям.

После президентских выборов 1995 г. Ж. Ширак заявил, что Франции необходим пересмотр норм иммиграционного законодательства. Новый глава государства придерживался довольно осторожных высказываний по проблемам иммиграции. По его мнению, «необходимо сосредоточиться не на разговорах, а на решении конкретных проблем, связанных с иммиграцией: интеграция молодых, проблемы прав женщин, обеспечение безопасности в предместьях, нелегальная иммиграция» [6].

Вскоре правительство А. Жюппе (1995-1997) вынесло на всеобщее обсуждение новые принципы иммиграционной политики: «борьба с нелегальной иммиграцией; сохранение принципа предоставления убежища для разных категорий лиц; помощь странам, откуда исходят потоки мигрантов» [24]. Глава кабинета министров вовсе не призывал «навесить на Францию амбарный замок», подчеркивая, что Французская республика всегда была приютом для гонимых и угнетенных.

В начале 1996 г. министр внутренних дел Ж.-Л. Дебре изложил некоторые меры по улучшению борьбы с нелегальной иммиграцией, поскольку в 1994-1995 гг. количественный рост предписанных депортаций был сведен на нет низким уровнем их фактической реализации (22,5% и 22,2% соответственно) [8]. Основной причиной подобного провала стал отказ стран проживания нелегалов вновь принимать своих граждан, а также умышленное уничтожение ими документов, удостоверяющих личность. Кабинет министров предложил использовать для выдворения нелегалов специальные чартерные рейсы; увеличить эффективность взаимодействия правоохранительных и судебных органов; заключить двусторонние соглашения со стра-

нами третьего мира, оговаривающие вопросы репатриации. В результате за короткий период из Франции было выдворено более 28 тыс. человек [2, с. 109].

В ноябре 1996 г. Ж.-Л. Дебре представил на заседании правительства новый законопроект об иммиграции. По его мнению, «борьба с нелегальной иммиграцией должна повысить уровень безопасности в городах и пригородах, поскольку искоренит криминальные элементы» [15, р. 130]. В первую очередь предлагалось усилить контроль над регистрацией иностранных граждан – введение обязательного оформления приезда иностранца к гражданину и информирование властей о его отъезде. Кроме того, оговаривалась возможность проверки «сертификата проживания» префектами. При административном задержании иностранца, не предъявившего свои документы по требованию полиции, ограничивалась возможность его условно-досрочного освобождения до выдворения из страны. По Шенгенским соглашениям французские правоохранительные органы получили право проверять в 20-километровой приграничной зоне грузовые автомобили на предмет наличия в них нелегалов и, в случае их обнаружения, изымать у них документы с целью предотвращения их порчи или уничтожения. Предусматривалась выдача вида на жительство во Франции лицам, которые в соответствии с законами 1993-1995 гг. не подлежали принудительному выдворению, но были ограничены в своих правах (матери-иностранки детей-французов, близкие родственники натурализованных французских граждан) [25].

Слушания по утверждению закона в Национальном собрании сопровождались массовыми акциями протеста. Представители интеллигенции, врачи, студенты, журналисты сравнили проект закона Дебре с антисемитскими актами режима Виши [17]. Однако опросы общественного мнения, проведенные 20 февраля 1997 г. показали, что «68% французов считают борьбу с нелегальной иммиграцией эффективным средством улучшения интеграции остальных иммигрантов» [16, р. 149]. Главной причиной бурной реакции населения Франции стала некая двусмысленность «закона Дебре», поскольку он затрагивал интересы не только иммигрантов, но и самих французских граждан. Правительство в спешке внесло необходимые поправки: «сертификат проживания» должен проверяться только при въезде в страну.

Невозможно однозначно оценить иммиграционную политику правительства А. Жюппе. С одной стороны, произошло снижение уровня преступности в неблагополучных пригородах, снижение количества иммигрантов во Франции, ограничение въезда в страну нелегалов. С другой стороны, не была решена важная проблема интеграции иммигрантов, возникли сложности с процессом воссоединения смешанных семей, осталась без должного внимания проблема получения гражданства детьми иммигрантов, рожденных на территории Франции. Не последнюю роль в столь противоречивых результатах деятельности правительства А. Жюппе сыграло не-

однородное общественное мнение, которое требовало ужесточения иммиграционной политики, но придирались к малейшим отступлениям от конституционных ценностей.

Начиная с 1997 г. социалистическое правительство Л. Жоспена (1997-2002) пошло на смягчение политики по сравнению с курсом правоцентристов. В отношении иммигрантов, утративших документы, премьер-министр объявил иммиграционную амнистию (первая проведена в 1982 г. Ф. Миттераном), в ходе которой было рассмотрено 140 тыс. обращений иммигрантов о легализации, 80 тыс. из которых были удовлетворены.

Проблема иммигрантов оказалась в ведении Ж.-П. Шевенмана, который привлек к решению этого вопроса независимого эксперта – авторитетного правоведа П. Вейля, представившего в августе 1997 г. доклад «Для новой справедливой и эффективной иммиграционной политики» [26].

К концу 1997 г. Ж.-П. Шевенман подготовил проект нового закона, регламентирующего иммиграционную сферу. Согласно этому проекту, трудовая миграция во Францию ограничивалась целым рядом условий. Разрешение на въезд во Францию с целью длительного пребывания (более 3 месяцев) получали лица, прибывающие для воссоединения с семьей (дети, жены, мужья), и студенты. Желаящие въехать во Францию на работу должны доказать, что ни один француз или проживающий во Франции гражданин третьей страны не может заполнить соответствующую вакансию. Также были предложены две разновидности видов на жительство: 1) на один год с возможностью возобновления; 2) на десять лет. Второй вид предоставляется после длительного пребывания во Франции. Исходя из интересов обеспечения общественного порядка и национальной безопасности, правительство могло отказать в предоставлении вида на жительство.

Другим важным нововведением Ж.-П. Шевенмана явилось облегчение доступа на французский рынок труда специалистам в области информационных технологий. Для того чтобы пригласить иностранного специалиста, работодатель должен отправить ему трудовой договор, на основе которого ему будет выдана долгосрочная виза. В отличие от работников других профилей решение о выдаче разрешения на работу таким специалистам могло приниматься и на местном уровне, в Управлении труда любого департамента, без участия Национального агентства занятости.

Закон предусматривал также меры по борьбе с нелегальной иммиграцией. Любой иностранец, находящийся на территории Франции без визы или вида на жительство, должен покинуть страну. Полиции разрешено задерживать на 12 суток иностранных граждан, нелегально находящихся на территории Франции. Такое задержание входит в компетенцию судебных властей. Этот срок предназначен для того, чтобы организовать депортацию иностранца в страну происхождения [22].

После долгих и продолжительных консультаций в Национальном собрании и Сенате закон Ж.-

П. Шевенмана был одобрен и вступил в силу 11 мая 1998 г. Кроме того, к 2002 г., были созданы несколько дополнительных правительственных и парламентских структур, контролирующими иммиграционные потоки: Высочайший совет по иммиграции и Комиссия в Национальном собрании (около 30 депутатов), в обязанности которых входил сбор и анализ статической информации.

После парламентских выборов 2002 г. правоцентристское правительство во главе с Ж.-П. Раффареном (2002-2004) провело несколько преобразований системы миграционного законодательства Франции с целью приведения его в соответствие с основными направлениями общеевропейской иммиграционной политики. Ключевую роль в их разработке и реализации сыграл министр внутренних дел Н. Саркози. Среди первоочередных задач власти он выделил необходимость ужесточения борьбы с некоторыми видами иммиграции (иммиграция с целью воссоединения семей и иммиграция для получения убежища).

26 ноября 2003 г. был одобрен законопроект «О контроле над иммиграцией, пребыванием иностранцев во Франции и предоставлением гражданства», который предусматривал увеличение сроков административного и уголовного задержания/ареста иностранных граждан, не предъявивших документы органам правопорядка или находившихся без них. Кроме того, была внедрена электронная система регистрации виз. Часть статей нового закона затрагивала нормы ответственности за организацию незаконного въезда на территорию Франции и использование труда нелегальных мигрантов. Отдельным пунктом оговаривалась уголовная ответственность за заключение фиктивных браков [19].

К концу 2003 г. был утвержден ряд поправок к Закону «О праве на убежище» от 25 июля 1952 г., которые были признаны упорядочить его получение. Отныне все заявления должны централизованно рассматриваться только во Французском бюро защиты беженцев и апатридов. Также, в рамках договоренностей, достигнутых на саммите ЕС в г. Тампере (Финляндия), в законе был приведен перечень благополучных и неблагополучных стран исхода беженцев.

В результате принятых решений удалось существенно сократить сроки процедуры по предоставлению убежища: с 258 дней в 2003 г. до 108 дней в 2005 г. Кроме того, в государственном регулировании были закреплены «барьеры» для лиц, которые хотели получить статус беженца в корыстных целях. В связи с этим за 3 года (2003-2006) количество лиц, ищущих убежища во Франции, уменьшилось вдвое.

К началу XXI в. во Франции развернулась широкая дискуссия о возможности «включения» представителей иных этнических групп во французское общество. Проблема интеграции иммигрантов в социокультурную сферу связана с необходимостью сочетания в обществе разных жизненных практик – светской и религиозной (в первую очередь, исламской). Мнение французских граждан и политического руководства в этом вопросе

совпадало – для того, чтобы стать полноценным гражданином государства кандидаты должны всецело принимать и понимать традиционные французские ценности. Так, Закон «О реформе Кодекса о гражданстве», принятый 13 мая 1993 г., прописывал требования при получении французского гражданства детьми иммигрантов. Они могли стать гражданами Франции, приняв культуру, историю, социально-политические, экономические ценности и язык.

В октябре 2002 г. премьер-министр Ж.-П. Раффарен и министр по социальным делам Ф. Фийон опубликовали правительственную программу по интеграции иммигрантов. В ее основе лежало заключение так называемого «договора о приеме и интеграции». Иностранцам, въезжающим во Францию на длительный срок или постоянное проживание, предписывалось заключить с французским государством контракт, по которому они обязались посещать специальные курсы французского языка (от 200 до 600 часов) и курс «Ценности французского общества». В случае успешного прохождения экзаменов иммигрант должен был получить сертификат. Только после этого официальные власти могли выдать вид на жительство сроком на 10 лет. Если же иностранный гражданин не получал такого документа, то мог рассчитывать только на разрешение на проживание сроком на 1 год, после чего его контракт может быть возобновлен только один раз [13].

Вдобавок, Высокий совет по делам интеграции иммигрантов при правительстве представил программу интеграции детей иммигрантов, которая предусматривала увеличение для них мест в образовательных учреждениях, кураторство над иммигрантской молодежью через кадровые службы организаций, выплату дополнительных стипендий лучшим ученикам и студентам, подготовку детей иммигрантов к работе в государственных учреждениях. Кроме того, программа содержала в себе набор мер, направленных на активизацию общественной и трудовой жизни иммигрантов, а также на борьбу со всеми формами дискриминации [7].

Таким образом, как отмечает белорусский исследователь К.Н. Снисаренко «в общественно-политической жизни Франции был окончательно утверждён принцип принудительной аккультурации пришлого населения» [3, с. 64].

В 2006 г. система государственного регулирования иммиграционных потоков во Франции претерпела очередные изменения, вызванные объективными причинами. К внутренним причинам можно отнести печальные события октября – ноября 2005 г., связанные с массовыми беспорядками в предместьях Парижа и других городов. Поводом для «протестов» стала трагическая гибель двух подростков африканского происхождения во время полицейской операции. Анализируя сложившуюся ситуацию, французские власти пришли к выводу, что применение только административных ограничений для сдерживания миграции малоэффективно. Отчетливо проявилась проблема «включения» иммигрантов во французское общество.

К внешним причинам, оказавших влияние на французскую систему ценностей в вопросе иммиграции, аналитики относят влияние ЕС, который развернул активную деятельность по теоретико-методологическому сопровождению общеевропейской миграционной политики. В 2004 г. на всеобщее обсуждение была вынесена Зеленая книга по политике Европейского Союза в области регулирования экономической и трудовой миграции. Франция поддержала предложение Европейской комиссии о необходимости привлечения высококвалифицированных мигрантов на национальные рынки труда. Представленная в 2005 г. стратегия ЕС «Глобальный подход к миграции и мобильности» дала политический импульс формированию новых подходов к миграции и затрагивала вопросы регулирования миграции граждан из стран, не входящих в ЕС (незаконная и легальная трудовая миграция), и проблему внешнего измерения этой политики – в рамках Союза предполагалось сформировать общий режим трудовой миграции [5].

Под влиянием указанных причин в 2006 г. кабинет министров Д. де Вильпена (2005-2007) отказался от действовавшего с 1974 г. запрета на трудовую иммиграцию и приступил к реализации политики избирательной миграции: «Мы должны проводить современную миграционную политику, которая будет отныне “выборочной”, а не “повальной”» [9]. В частности, были внесены предложения по стимулированию приезда в страну высококвалифицированных специалистов.

В начале 2006 г. министр внутренних дел Н. Саркози предложил законопроект, существенно менявший французское иммиграционное законодательство. Министр внутренних дел предложил создать специальные «инструменты» выборочной иммиграции. Во-первых, предполагалось ужесточить условия регистрации и оформления иммигрантов без документов с одновременным усилением надзорного контроля над процессом «воссоединения семей». Н. Саркози заявил, что, прежде чем разрешить въезд в страну иммигрантам, власти должны проверить, что у их семей во Франции существуют нормальные условия: достаточный объем жилой площади и уровень доходов [20]. Отныне иммигранты могли пригласить своих родственников во Францию лишь после двух лет работы здесь.

Во-вторых, Н. Саркози высказался за развитие политики приема дипломированных иностранцев. Предполагалось открытие рынка труда некоторых отраслей для приема на работу иммигрантов (ресторанный сектор, строительство, сезонные работы и др.). Среди возможных критериев отбора назывались возраст, образование, знание иностранных языков, квалификация.

Новый вид государственного регулирования сферы межэтнических отношений получил название политики селективной миграции, целью которой являлось привлечение в страну в первую очередь высококвалифицированной рабочей силы. Предложенная система квотирования, поэтапное снижение объема социальных выплат, уменьшение количества льгот и другие регулятивные меры должны были привести к сокращению

количества мигрантов почти в 2 раза. По мнению, французских аналитиков, снижение уровня жизни должно явиться основным побудительным мотивом для иммигрантов при трудоустройстве, поскольку многие из них предпочитали жить только на пособия и многочисленные социальные выплаты.

Однако принятые меры пока не приводят к достаточным результатам. Своеобразным индикатором относительного провала иммиграционной политики, как социалистов, так и правоцентристов стал рост популярности ультраправого Национальный фронта, который выступает не только против европейской интеграции, но и против иммиграции из неевропейских стран, позиционирует себя поборником традиционных ценностей и протекционистской политики. Таким образом, иммиграция все больше повышает конфликтный потенциал французского общества, а сами французы ищут порой защиты не у представителей основных идеологических течений, а у националистических партий.

Непосредственная реализация Закона 2006 г. была возложена на Министерство по делам иммиграции, интеграции и национальной идентичности, специально сформированное в кабинете министров Ф. Фийона (2007-2012). Благодаря слаженной работе правительству удалось добиться определенного успеха в привлечении иностранной квалифицированной рабочей силы. В то же время качественное измерение иммиграции стало довольно трудноразрешимой проблемой для нового министерства, поскольку зачастую вступало в юридическую коллизию с конституционными ценностями Пятой Республики, создавая угрозу правам человека. К примеру, Закон «О запрете ношения головных уборов и одежды, скрывающей лицо в общественных местах», принятый в 2010 г., встретил жесткую оппозицию со стороны многочисленных правозащитных организаций, упрекавших государство в отказе некоторым своим гражданам одеваться в соответствии с их конфессиональными традициями. В соответствии с законом, лицам, проживающим во Франции было запрещено носить хиджабы, паранджу, бурки, чадру, монашеские рясы с капюшоном, различные маски в общественных местах. В качестве административного наказания для нарушителей предусматривался штраф 150 евро и прохождение обязательного обучения на специальных курсах по правам и обязанностям французского гражданина. Лицо, принуждающее женщину к ношению подобного головного убора, может быть оштрафовано на сумму до 30 тыс. евро или приговорено к году тюремного заключения. В местах отправления религиозного культа закон не действует [21]. Президент Н. Саркози обосновал принятие нового закона интересами безопасности и борьбой за равноправие полов. Большинство граждан страны полностью поддержали данное нововведение (согласно опросам более 80%).

Желая смягчить дискуссию по этому вопросу и минимизировать возникший общественный резонанс, в ноябре 2010 г. премьер-министром было принято решение упразднить Министерство по делам иммиграции,

интеграции и национальной идентичности, а часть его полномочий передать новой структуре – Министерству солидарности и социальной сплоченности, что подчеркивало стремление руководства Франции активно «стирать» различия между французами и иммигрантами, проводя политику сплочения и выстраивания межэтнического и межкультурного диалога.

На миграционную политику Франции, начиная с печальных событий «Арабской весны» (2011 г.), активно начали влиять внешние факторы. Европа оказалась не готова к огромному потоку беженцев из стран Магриба и Ближнего Востока (в основном Сирии и Ирака). Следуя общеевропейской «мягкой» политике, Франция была вынуждена принимать все новых и новых иммигрантов.

Граждане Франции все чаще начали обращаться к теме межэтнических отношений, резонно полагая, что неконтролируемая массовая иммиграция во Францию фактически привела к провалу политики мультикультурализма. Коренные жители все чаще задумываются над тем, чтобы эмигрировать из Франции, поскольку они больше не чувствуют себя в родной стране как дома. Их отношение к иммигрантам остается крайне напряженным. Среди причин отмечается и неконтролируемый рост преступности в иммигрантских районах, наркоторговля, низкий уровень образования.

Действующий французский президент Ф. Олланд высказал свою позицию по иммиграционной политике во время избирательной кампании 2012 г., пообещав проявлять больше уважения к этническим меньшинствам, улучшить качество образования в районах, где живут иммигранты, и создать больше рабочих мест для них. Но сами французы считают эти обещания пустыми, и статистические данные полностью это подтверждают. Безработица в иммигрантских предместьях крупных городов превысила 20%, что почти вдвое выше, чем в целом по стране.

Кроме того проблема потенциальных межэтнических конфликтов и противоречий во Франции может быть скрыта гораздо глубже. Одним из примеров скрытой жестокости между иммигрантами и местным населением стал громкий судебный процесс над французским подростком африканского происхождения, который обвинялся в изнасиловании 15 французенок.

В конце 2012 г. новый министр внутренних дел Франции М. Вальс (социалистическое правительство Ж.-М. Эро) изложил свою жесткую позицию в отношении нелегальной иммиграции, предложив провести ревизию закона о предоставлении иммигрантам права привозить во Францию свои семьи. Министр категорически выступил против принятия Румынии и Болгарии в шенгенскую зону, обосновывая это возможным повышением трудовой миграции. Кроме того, М. Вальс выразил сомнение в возможности сочетать светское и религиозное (демократия и ислам) в общественной жизни. Министр внутренних дел Франции заявил, что необходимо принимать экстренные меры для предотвращения распространения «глобального джихада» в свете увеличения иммиграционных потоков в Европу:

«Они пытаются внедриться в различные организации, школы, сообщества, устраивая промывку мозгов целым семьям. Мы будем высылать всех этих имамов, всех этих иностранных проповедников, которые критикуют наши ценности и ведут пропаганду борьбы против Франции» [18].

По итогам заседания Национального управления по иммиграции и интеграции М. Вальс заявил о необходимости сокращения финансовой помощи иммигрантам в виде различных пособий и дотаций (снижение более чем на 80%). Министр заявил о том, что предыдущая миграционная политика не привела к ожидаемому эффекту, и программы помощи мигрантам не работают должным образом.

Ф. Олланд придерживался осторожной позиции в отношении иммиграционной политики. Президент призывал лишь к ограничению миграции по экономическим причинам, что нашло отражение в докладе «Исследование конкурентоспособности французской промышленности», разработанном в ноябре 2012 г. генеральным секретарем по инвестициям при правительстве Л. Галлуа. Согласно документу, конкурентоспособность французской промышленности снижается: в 2000 г. на долю промышленного производства в экономике Франции приходилось 18%, в 2012 г. – 12,5%, что привело к разорению многих предприятий [23, р. 12-14]. Не в последнюю очередь это было вызвано непосильным налоговым бременем в виде многочисленных социальных отчислений (порядка 50%).

Предполагалось, что существенное уменьшение объема финансирования дотаций мигрантам может дать положительный эффект: в государственном бюджете появится больше финансовых средств, которые можно будет направить на создание новых рабочих мест и общее оживление экономики.

Однако у такой меры есть и другая сторона медали – сокращение пособий больно ударит по финансовому благополучию иммигрантских семей и может, в конечном счете, спровоцировать их на асоциальное поведение, при котором они будут выражать свой протест на улицах французских городов. Новые подходы к миграционной политике, разумеется, необходимы. Но при их реализации нужно учитывать и их последствия, лишь взвешенный подход приведет к положительным результатам.

На торжественном открытии Национального музея истории иммиграции в Париже, 15 декабря 2014 г., Ф. Олланд произнес свою программную речь по проблеме иммиграции – «в обществе растут антииммигрантские настроения, увеличиваются разговоры в духе ксенофобии и расизма, растет полицейская статистика проявлений антисемитизма» [10]. В этих сложных условиях президент Франции решил напомнить о ценностях Французской республики, о неразрывной связи иммиграции с историей Франции, об открытости страны и ее «признательности» иностранцам за их вклад в общенациональную жизнь. В окружении президента, однако, сразу отоварились, что его речь касается сугу-

бо общих и ценностных вопросов. По сути, Ф. Олланду пришлось отчасти оправдываться в беспомощности иммиграционной политики Европейского Союза, пытаясь объяснить своим гражданам необходимость принимать «у себя дома» все новые потоки мигрантов из стран Северной Африки и Ближнего Востока.

К 2015 г. окончательно разразился **миграционный кризис в странах Евросоюза**. Согласно статистическим данным в Европу в 2015 г. прибыло 1,25 млн. беженцев, что более чем в два раза превысило уровень 2014 года (562,68 тыс.), более 70 тыс. из которых решили осесть во Франции. Причем эти цифры касаются только тех, кто официально получил статус беженцев, и никак не учитывают нелегальных мигрантов.

Необходимость активных действий со стороны политических сил по регулированию миграционных потоков во Францию расколола общество. Опросы общественного мнения наглядно демонстрируют, что французы условно разделились на два лагеря: 55% граждан выступают с резкой критикой против политики открытых дверей, 44% – согласны ее продолжать [12].

На весну-лето 2017 г. во Франции намечены и президентские, и парламентские выборы, на результаты которых кроме всех прочих проблем окажет существенное влияние и тема иммигрантов. Опросы, проведенные в августе 2015 г., показали, что 34 % французов озабочены проблемами миграции, которая волнует их даже сильнее, чем экономические проблемы (30%) [11]. Не добавили любви к иммигрантам и теракты в Париже и его пригороде 13 ноября 2015 г., совершенные выходцами из иммигрантских кругов.

Можно отметить, что миграционный кризис сыграл своеобразную роль катализатора ответной общественно-политической реакции. Французский политический маятник явно двигается вправо. По прогнозам экспертов, социалисты, скорее всего, уступят свои позиции (пост президента, кабинет министров и большинство в Национальном собрании) правоцентристам и ультраправым, а это означает, что Францию ждут очередные перемены в вопросе выстраивания межэтнических отношений и бесконфликтной интеграции иммигрантов в общество.

Таким образом, анализируя эволюцию современного состояния системы государственного регулирования иммиграции во Франции, можно сформулировать несколько выводов. Во-первых, возникновение проблемы государственного регулирования межэтнических и миграционных отношений было обусловлено, как формированием во Франции полиэтничного общества, так и изменениями, которые переживает страна при переходе к постиндустриальной системе развития. Во-вторых, приходится констатировать, что французским политикам удастся контролировать лишь отчасти количественные показатели иммиграции, в то время, как ее качественное измерение (интеграция в общество, принятие ценностей, отказ от религиозного образа жизни) поддается регуляции в минимальном объеме, особенно, в свете неконтролируемых миграционных потоков

из стран третьего мира. В-третьих, в начале XXI в. интеграция иммигрантов стала отдельным направлением внутренней политики, затрагивающим все аспекты жизни французского общества. В-четвертых, нерешенная проблема активного «включения» иммигрантов в

социально-политическую и духовную жизнь Франции влияет на основы политической культуры и государственной системы и напрямую связана с вопросом сохранения национальной идентичности.

Библиографический список

1. Акопян К.В. Мультикультурализм: основные теоретические подходы // Форумы российских мусульман. Ежегодный научно-аналитический бюллетень. 2008. № 4. С. 139-142.
2. Преображенская А.А. Парламентские выборы 1997 г. во Франции // Мировая экономика и международные отношения. 1998. № 1. С. 105-115.
3. Снисаренко К.Л. Проблема интеграции иммигрантов в политике французских правительств в конце XX – начале XXI в. // Труды факультета международных отношений. Вып. III. Минск, 2012. С. 61-66.
4. Стрельцова Я.Р. Франция и проблема интеграции мигрантов // Мировая экономика и международные отношения. 2005. № 9. С. 67-75.
5. Council of the European Union. Global Approach to migration: Priority actions focusing on Africa and the Mediterranean. Brussels, 2005. URL: <http://register.consilium.eu.int/pdf/en/05/st15/st15744.en05.pdf> (дата обращения 12.12.2016).
6. Interview accordée par M. Jacques Chirac, Président de la République, pour l'hebdomadaire «Le Point» // Le Point. 1995. 1 septembre.
7. Le Contratetl'Intégration, Rapport à Monsieur le premier Ministre. Paris, 2003.164 p.
8. Le Monde. 1996. 21 février.
9. Le Monde. 2006. 24 février.
10. Le Monde. 2014. 16 décembre.
11. Le Monde. 2015. 1 août.
12. Le Parisien. 2015. 5 septembre.
13. Le Point. 2002. 24 octobre.
14. Les chiffres de l'immigration (données issues du dernier recensement de 1999) // Label France. 1er Trimestre 2005.№57.P. 44.
15. Lessana Ch. LoiDebré: la fabrique de l'immigré (Partie 1) // Cultures & Conflits. 1998. № 29-30. P. 125-141.
16. Lessana Ch. LoiDebré: la fabrique de l'immigré (Partie 2) // Cultures & Conflits. 1998. № 31-32. P. 141-158.
17. L'Express. 1997. 27 février.
18. Libération. 2013. 21 août.
19. Loi № 2003-1119 du 26 novembre 2003 relative à la maîtrise de l'immigration, au séjour des étrangers en France et à la nationalité // Le journal officiel de la République Française. 2003. 27 novembre.
20. Loi № 2006-911 du 24 juillet 2006 relative à l'immigration et à l'intégration // Le journal officiel de la République Française. 2006. 25 juillet.
21. Loi № 2010-1192 du 11 octobre 2010 interdisant la dissimulation du visage dans l'espace public // Le journal officiel de la République Française. 2010. 12 octobre.
22. Loi № 98-349 du 11 mai 1998 relative à l'entrée et au séjour des étrangers en France et au droit d'asile // Journal Officiel de la République Française. 1998. 12 mai.
23. Pacte pour la compétitivité de l'industrie française. Rapport au Premier ministre par Louis Gallois, Commissaire Général à l'investissement. Paris, 2012.74 p.
24. Point presse de M. Alain Juppé. France inter, le 3 février 1997. URL: http://www.archives.premier-ministre.gouv.fr/juppe_version1/DISOURS/030297.HTM (дата обращения: 10.12.2016).
25. Projet de loi présenté par Jean-Louis Debré le 6 novembre 1996, portant diverses dispositions relatives à l'immigration. URL: <http://bok.net/pajol/projloi.html> (дата обращения: 12.12.2016).
26. Weil P. Pour une politique de l'immigration juste et efficace. Paris, 1997.130 p.

References

1. Akopyan K.V. Multiculturalism: the main theoretical approaches // Forums of Russian Muslims. Annual scientific analytical Bulletin. 2008. № 4. Pp. 139-142.
2. Preobrazhenskaya A.A. The Parliamentary elections of 1997 in France // World economy and international relations. 1998. № 1. Pp. 105-115.
3. Snisarenko K.L. The Problem of the integration of immigrants in the policy of French governments in the late XX – early XXI century // Proceedings of the faculty of international relations. Vol. III. Minsk: BSU, 2012. Pp. 61-66.
4. Streltsova Ya.R. France and the problem of integration of migrants // World economy and international relations. 2005. № 9. Pp. 67-75.
5. Council of the European Union. Global Approach to migration: Priority actions focusing on Africa and the Mediterranean. Brussels, 2005. URL: <http://register.consilium.eu.int/pdf/en/05/st15/st15744.en05.pdf> (дата обращения 12.12.2016).
6. Interview accordée par M. Jacques Chirac, Président de la République, pour l'hebdomadaire «Le Point» // Le Point. 1995. 1 septembre.
7. Le Contratetl'Intégration, Rapport à Monsieur le premier Ministre. Paris, 2003.164 p.
8. Le Monde. 1996. 21 février.
9. Le Monde. 2006. 24 février.

10. Le Monde. 2014. 16 décembre.
 11. Le Monde. 2015. 1 août.
 12. Le Parisien. 2015. 5 septembre.
 13. Le Point. 2002. 24 octobre.
 14. Les chiffres de l'immigration (données issues du dernier recensement de 1999) // Label France. 1er Trimestre 2005. №57. P. 44.
 15. Lessana Ch. Loi Debré: la fabrique de l'immigré (Partie 1) // Cultures & Conflits. 1998. № 29-30. P. 125-141.
 16. Lessana Ch. Loi Debré: la fabrique de l'immigré (Partie 2) // Cultures & Conflits. 1998. № 31-32. P. 141-158.
 17. L'Express. 1997. 27 février.
 18. Libération. 2013. 21 août.
 19. Loi № 2003-1119 du 26 novembre 2003 relative à la maîtrise de l'immigration, au séjour des étrangers en France et à la nationalité // Le journal officiel de la République Française. 2003. 27 novembre.
 20. Loi № 2006-911 du 24 juillet 2006 relative à l'immigration et à l'intégration // Le journal officiel de la République Française. 2006. 25 juillet.
 21. Loi № 2010-1192 du 11 octobre 2010 interdisant la dissimulation du visage dans l'espace public // Le journal officiel de la République Française. 2010. 12 octobre.
 22. Loi № 98-349 du 11 mai 1998 relative à l'entrée et au séjour des étrangers en France et au droit d'asile // Journal Officiel de la République Française. 1998. 12 mai.
 23. Pacte pour la compétitivité de l'industrie française. Rapport au Premier ministre par Louis Gallois, Commissaire Général à l'investissement. Paris, 2012. 74 p.
 24. Point presse de M. Alain Juppé. France inter, le 3 février 1997. URL: http://www.archives.premier-ministre.gouv.fr/juppe_version1/DISOURS/030297.HTM (date de consultation: 10.12.2016).
 25. Projet de loi présenté par Jean-Louis Debré le 6 novembre 1996, portant diverses dispositions relatives à l'immigration. URL: <http://bok.net/pajol/projloi.html> (date de consultation: 12.12.2016).
 26. Weil P. Pour une politique de l'immigration juste et efficace. Paris, 1997. 130 p.
-
-

ЧЕПЕЛЬ А.И.

кандидат исторических наук, доцент, кафедра истории и культурологии, Санкт-Петербургский государственный морской технический университет
E-mail: achepel@mail.ru

CHEPEL' A.I.

Candidate of History, Associate Professor, Department of history and cultural studies, State Marine Technical University of St.Petersburg
E-mail: achepel@mail.ru

СОЦИАЛЬНЫЕ КОНФЛИКТЫ В ШВЕДСКО-РУССКОМ ПРИГРАНИЧЬЕ ПОСЛЕ СТОЛБОВСКОГО МИРА

SOCIAL CONFLICTS IN SWEDISH-RUSSIAN BORDERLAND AFTER THE STOLBOV PEACE TREATY

Статья посвящена изучению причин социальных конфликтов в шведско-русском приграничье после Столбовского мира. Крестьяне или дворовые люди умышленно грабили и подвергали физическому насилию своих бывших хозяев и членов их семей. Круговая порука, страх доносить на преступников препятствовали пресечению преступлений.

Ключевые слова: шведско-русское приграничье, Столбовский мирный договор, перебежчики, трансграничные миграции, трансграничная преступность.

The article is devoted to the study of the reasons of social conflicts in Swedish-Russian border area after the Stolbov peace treaty. Peasants and house-serfs robbed and physically abused their former masters and their family members. Mutual bail, fear to denounce the perpetrators prevented suppression of crimes.

Keywords: Swedish-Russian border area, Stolbov peace treaty, defectors, cross-border migration, cross-border crime.

Новая шведско-русская граница, установленная по условиям Столбовского мирного договора 1617 г., отрезала от Московского государства северо-западные земли вместе с большей частью проживавшего на них населения: православным священникам и крестьянам запрещалось покидать место жительства, они были обязаны остаться под шведской властью. На этом условии настояли шведские дипломаты, стремившиеся избежать запустения отходящих к Швеции земель [11, С. 8].

Насильственное разделение людей, долгое время живших в едином культурном и экономическом пространстве, существенно повлияло на становление нового приграничья. В данной статье рассматриваются особенности приграничного и трансграничного взаимодействия людей различного социального статуса: с одной стороны – крестьян, дворовых людей, наемных работников, с другой – их настоящих и бывших хозяев. Исследование базируется на документах Российского государственного архива древних актов (РГАДА) и архива Санкт-Петербургского института истории Российской академии наук (архив СПбИИ РАН).

Особой категорией приграничных землевладельцев были перешедшие на службу к шведскому королю русские дворяне – так называемые «русские бояре», или «байоры», которые в Смутное время, во время присутствия шведских войск и шведской администрации в Великом Новгороде, служили шведам, и многие из них выбрали шведское подданство после возвращения Великого Новгорода Московскому царству. Перейдя на шведскую службу, «байоры» вынуждены были оставить ту часть своих владений, которая оказалась по

русскую сторону новой границы, но сохранили тоску по утраченным землям. В 1636 г., во время одного из приграничных съездов, на которых стороны вели переговоры и обменивались перебежчиками, один из «байоров», Мурат Пересветов, будучи во хмелю, заявил русским дворянам-переговорщикам, что якобы шведские власти планируют в ближайшее время вторгнуться в Московское государство, если русская сторона будет укрывать у себя перебежчиков со шведской территории [10, С. 239]. При этом Пересветов в разговоре специально упомянул о своих прежних владениях, располагавшихся вблизи границы: «... жаль де мне Российского государства и Новгорода и своего поместья, что стало близко дороги, и от немецких от ратных людей проходу будет пусто» [2, Л. 1]. В случае вторжения в русские пределы шведские войска неминуемо должны были пройти через бывшие владения Пересветова, и, упоминая о своем поместье, оставшимся по русскую сторону рубежа, он то ли сожалеет, то ли злорадствует по принципу «так не доставайся же ты никому»: мол, я потерял это владение, а вскоре, возможно, буду среди тех, кто его разорит.

Был у приграничных землевладельцев и другой способ взять реванш за утраченные поместья. В начале 1660-х гг. между шведскими и русскими приграничными властями завязалась переписка о краже сена. Оказалось, что русские приграничные помещики князя Мышецкие, чьи предки владели угодьями, отошедшими по Столбовскому миру в пользу Швеции, организовали своих крестьян и систематически вывозили со своих прежних поместий сено, в общей сложности по-

хитив у бывших своих крестьян несколько сотен возов этого ценнейшего сельскохозяйственного ресурса [9. С. 95–96].

Документы сохранили информацию и о других мероприятиях, в ходе которых приграничные землевладельцы тем или иным способом побуждали зависимых от них людей заниматься нелегальной деятельностью на территории соседней страны, что подчас приводило к кровавым развязкам. Один из примеров – дело об убийстве в шведской приграничной пустоши Орлино [7, Л. 3–25]. В 1630 г. на русскую заставу в Тесово пришли «зарубежные мужики», и рассказали, что царские подданные приходили во владения шведского короля, похитили лошадей и другое имущество, а также убили двух «латышей» («латышами») в русских документах того времени именовались исповедовавшие лютеранство народы, жившие по русским северо-западным рубежам). Вскоре об этом приграничном инциденте было доложено по инстанции новгородскому воеводе князю Д.М. Пожарскому, и следствие началось.

Дело касалось взаимоотношений с соседним государством, поэтому воевода немедленно отрядил гонца с информацией о случившемся в Москву. Предварительное разбирательство выявило предполагаемых соучастников преступления. Ими оказались двое русских подданных — бывший стрелец Прошка Мельничник и дворовый человек Харка («зарубежные де лошади у них объявились»), а также подданный шведского короля, «латыш» из Ингерманландии, Гаврилко Еустратьев, приставший к ним по дороге. Все они по распоряжению воеводы были арестованы и доставлены в Великий Новгород. При этом Харка и Прошка поначалу бросились в бега («збежали они безвестно»), но помощь в их поимке оказал местный помещик Филипп Лугвенева: Харка был его дворовым человеком.

Об этом случае стало известно даже шведскому королю, который требовал докладывать ему о ходе следствия. Дело приняло слишком опасный оборот для соучастников, и все трое принялись искать лазейки, чтобы отвести страшное обвинение в убийстве от себя. Применительно к теме настоящей статьи, нам интересна версия, которую выдвинул в свою защиту один из обвиняемых. Первым делом следствие задалось вопросом: «ведали ли хозяева, что они ходили за рубеж», и за этот вопрос в поисках спасения и зацепился Прошка Мельничник. Он стал обвинять в организации конокрадства Филиппа Лугвенева — хозяина, у которого Прошка строил мельницу: «промышлял плотничеством» (отсюда и прозвище Мельничник). Начал Прошка издали, пытаясь надавить на религиозные противоречия между Россией и Швецией. Он поведал следователям, что в поместье у Филиппа живет «латыш» Яшка, который помогал Прошке строить мельницу, при этом специально заострял внимание следствия на том обстоятельстве, что «тот де латыш Яшка не крещен». Более того, Прошка еще более обострил ситуацию вокруг вероисповедания Яшки, продемонстрировав разлад в семье Лугвенева относительно этого вопроса. Прошка уверял следствие,

что мать Филиппа «того Яшку латыша велела от себя отослать для того, что он не крещен», а Филипп отнесся к «латышу» доброжелательно, и, «утаясь от матери своей, вынес Яшке сухарей за ворота».

Затем Прошка рассказал, каким образом Яшка оказался в поместье Лугвенева: «а к Филиппу пришел из-за рубежа тому года с два». Таким образом, Яшка, по словам Прошки, был нелегальным мигрантом — «перебежчиком». Тем самым Филипп обвинялся в укрывательстве пришедших из-за шведского рубежа перебежчиков — в преступлении, за которое Москва, стремившаяся к налаживанию союзнических отношений со Стокгольмом, в те годы грозила суровыми мерами, вплоть до смертной казни [5, Л. 69].

Далее Прошка сообщил, что якобы Филипп Лугвенева, систематически отправлявший своих дворовых людей за рубеж с целью конокрадства, неоднократно убеждал Прошку, чтоб он совместно с Харкою «ходил в зарубежные деревни лошадей красть». Получив отказ, Лугвенева якобы «побранясь с ним, с Прошкою, бил его до полусмерти напрасно...», хотел его убить до смерти или испищали застрелить», и Мельничник, опасаясь за свою жизнь, вынужден был бросить работу. Вскоре к Прошке, очевидно, оставшемуся без средств к существованию, обратился Харка, в очередной раз отправленный Филиппом Лугвеневым за рубеж для кражи лошадей, с предложением пойти с ним в шведские владения: «там де промыслим себе по лошади». На этот раз Прошка «с ним за рубеж пошел». Встретившийся по дороге Гаврилко присоединился к ним. Вместе они крали лошадей, и Харка по окончании дела пришел «в крови», хотя, кто убил «латышей», Прошка «не видел и Харку не расспрашивал». Таков был рассказ Прошки Мельничника.

Филипп Лугвенева, вынужденный отвечать на обвинения, представил свою версию. Он отрицал свою организаторскую роль в этом преступлении, приведшем к трагической развязке и громкому международному резонансу («он их не посылал грабить за рубеж»). По словам Филиппа, Прошка попросту мстил хозяину за требовательность: «А говорил он Прошке, что он мельницу делает мешкотно, гуляет. И Прошка стал ему говорить невежливо, и он за то излял его матерны. А Прошка излял его матерны ж. И он хотел его ударить по уху. И Прошка, ухватя жердь, бил его до полусмерти и хотел топором иссечь. И про то всем ведомо». Что касается Яшки, то Филипп заявил: «А латыша некрещеного у него нет, и не бывало. А был у него Яшка Петров сын, крещеный человек, а не латыш». На обвинения по поводу систематического приема из-за шведского рубежа краденых лошадей, приводимых его дворовыми людьми, Филипп Лугвенева заявил, что его человек Яшка недавно был отпущен «за рубеж к отцу...», побыв там с неделю, да опять пришел к нему и привел кобылу, и сказал, что ту буру кобылу дал ему отец». На этом примере видим, что разделение семей рубежной чертой потенциально давало возможность конокрадам оправдаться в случае поимки: можно было попытаться

ся доказать, что животное не украдено, а получено от зарубежных родичей. В итоге, под угрозой очередной пытки, Харка и Прошка признались в убийстве: «повинились, а сказали, что побили де тех латышей они». За границей же оказались не по наущению помещика Филиппа Лугвенева, а по своей воле: «пошли де было за рубеж к племени своему, Прошка к сестре, а Харка к брату», по дороге решили прихватить лошадей и другое имущество, что, как известно, завершилось убийством. Дальнейшая участь преступников неизвестна.

Этот сюжет демонстрирует возможные механизмы взаимоотношений приграничных землевладельцев и зависимых от них (в той или иной мере) людей. Острая ситуация, спровоцированная, скорее всего, нечаянным убийством (хозяева-«латыши» вступились за свое имущество), высветила существующие в приграничье социальные противоречия. В данном случае нанятый работник в полной мере выместил на хозяине свои обиды, при этом сознательно высвечивал перед следствием именно те хозяйские проступки (мнимые или вымышленные), которые могли сыграть в судьбе помещика максимально отрицательную роль.

Близость рубежа создавала благоприятную почву для ухода крестьян от своих помещиков – например, из-за каких либо конфликтов, а чаще – с целью укрыться в соседнем государстве с награбленным: дворовые люди и крестьяне, уходившие за рубеж от своих господ, почти всегда прихватывали с собой хозяйское добро [3, Л. 1]. Возможность относительно беспрепятственно преодолевать границу способствовала формированию из беглых крестьян и дворовых людей своего рода «трансграничных ватаг», превращавших кражи и грабежи в доходный промысел. Обосновавшиеся за рубежом беглецы, хорошо зная расположение имущества бывших хозяев, зачастую приходили грабить из-за границы именно поместья своих прежних господ. Зная, что и где брать, преступники получали возможность грабить стремительно, и успешно избегали поимки и наказания благодаря возможности укрыться за границей, в новых местах своего обитания.

Таким образом, обосновавшиеся за рубежом люди подчас создавали банды и превращали грабежи имущества своих бывших хозяев в своеобразный промысел. Таких случаев можно привести немало. Например, из грамоты новгородского воеводы узнаем, что в 1662 г. беглые дворовые люди русского помещика, укрепившись на шведской территории, «переходя в русскую сторону, у своего прежнего хозяина «лошадей крадут и многие шкоты чинят» [1, Л. 13 об.–14, 59 об., 78].

Вероятно, часто определённую роль играло желание беглецов навредить непременно именно своему бывшему господину, отомстить ему за прежние обиды. В 1627 г. зафиксирован случай бегства (сбежали, «заворовав») в шведские пределы крепостных холопов Богдана Григорьевича Обольянинова, который вскоре жаловался властям, что приходившие из-за рубежа беглецы «женишко мое, и сынишко и дочеришко, мучили до полусмерти и мучив заперли в клетки». Сходным

образом поступили беглые дворовые люди и крестьяне другого русского помещика: они приходили из-под Ругодива (Нарвы) в деревню, где жил покинутый ими хозяин, «и хотели его и жену его убить и деревню выжечь» [4, Л. 151]. Действительно, бывало, что дело едва не завершалось убийством. Иногда мстили за вполне реальные обиды, нанесенные прежним хозяином. В 1629 г. из Водской пятины, от боярского сына Богдана Водоского в шведские пределы сбежали крестьяне. «В ночи приходили из-за рубежа к нему в Усадище те его крестьяне со многими людьми розбоем. И его, Богдана, кололи в руку рогатиною. И он от них утек ранен. А жену его мучили». Следствие показало, что эти крестьяне были перебежчиками: присягнув («целовав крест») шведскому королю, затем они перешли в русские пределы, и осели у Богдана. Когда у крестьян в очередной раз возникло устремление уйти, боярский сын «задержал их у себя неволею». Жену и братьев одного из крестьян, Ивашки Овсева, хозяин заковал «в железа», а отца его «убил до смерти». Тогда-то Иван Овсеев с сыном сбежали в шведские земли. Там, вероятно, он организовал «незнаемых людей», и эта банда приходила к Богдану Водоскому с ночным разбоем [6, Л. 65–70].

Порывы как-либо помешать преступникам, не говоря уже о попытках задержать их, редко приводили к положительному результату, а для поборника справедливости зачастую заканчивались весьма плачевно. В 1643 г. сын боярский новгородец Обросим Степанов сын Кузминской заподозрил, что появившаяся у его человека Крестилки лошадь – краденая. Обросим решил выдать Крестилку властям, но тот ушел за рубеж, где, «собрався с ворами же, дядьями своими... и с иными ворами, с ружьем, с пищалями и с бердыши, и ходил на него, Обросима, разбоем». Бандитов не смогли остановить даже заставные стрельцы: «А на заставе стрельцов хотели пересечь и пробились сильно». Еще неоднократно «те зарубежские воры... двор его Обросимов и крестьянские дворы... зажигали. И в двух деревнях дворы и житницы с хлебом выжгли без остатку. И от того их зажогу крестьянин его Ермолка да крестьянка его с дочерью сторели. И приходили на него, Обросима, многижда разбоем, чтоб его, Обросима, убить... И видя его разоренье, зарубежские крестьяне Ореховского уезда... по рубежу на царской стороне пожни его косили и лесовые угодья запустошили, полосы и лубья и лыка секучи, повывозили к себе за рубеж... А укрывают их воровство на рубеже двумя погостами, Лопским и Ярославским» [8, Л. 124–128]. Как видим, дорого обошлись сыну боярскому Обросиму попытки восстановить справедливость и наказать конокрадов, которые нашли пристанище в принадлежавших Швеции приграничных погостах и безнаказанно громили владения своего обидчика.

Как видно из приведенного выше материала, наказанию виновных существенно мешало то обстоятельство, что организованный властями розыск наталкивался на круговую поруку («укрывают их воровство на рубеже двумя погостами») или страх подвергнуться мести со стороны преступников (вспомним хотя бы злосчастно-

го сына боярского Обросима, пытавшегося передать конокрада Крестилку властям). Вот характерный пример. Когда у шведского подданного в 1661 г. украли лошадей, он снарядил за ними погоню. На русской стороне след привел к мужику, который сказал «погонщикам»: «ведаю где ваши лошади, да не смею сказать». Мужик указал только примерное направление поисков. Заставной голова этого района по требованию «погонщиков» посылал «около себя про тех лошадей сыскивать и сыскать не мог», а потому потребовал мужика этого для разъяснений. Но «тот мужик стал силен и к нему не пошел» [1. Л. 13 об–14 об.], очевидно, опасаясь доносить на конокрадов открыто.

Таким образом, близость слабо охраняемой границы предоставляла порубежным жителям возможность наносить ущерб своим бывшим соотечественникам. Особенно следует выделить социальную составляющую этой проблемы: стремление перешедших за рубеж крестьян и дворовых людей грабить именно своих бывших хозяев. Обстановка неприязни, сопровождавшая такие преступления, нередко приводила к членовредительству, вплоть до убийства. Расследованию преступлений зачастую мешала круговая порука местного населения, а также страх пострадать от преступников, на которых бы поступил донос.

Библиографический список

1. Архив СПбИИ РАН. Колл. 2. Оп. 1. Д. 28.
2. Архив СПбИИ РАН. Ф. 109. Оп. 1. Д. 613.
3. Архив СПбИИ РАН. Ф. 109. Оп. 1. Д. 801.
4. РГАДА. Ф. 96. Оп. 1. Реестр 1. Д. 37.
5. РГАДА. Ф. 96. Оп. 1. Реестр 2. 1625 г. Д. 1.
6. РГАДА. Ф. 96. Оп. 1. Реестр 2. 1629 г. Д. 1.
7. РГАДА. Ф. 96. Оп. 1. Реестр 2. 1630 г. Д. 1.
8. РГАДА. Ф. 96. Оп. 1. Реестр 2. Д. 15.
9. *Селин А.А.* Ладога при Московских царях. СПб., 2008. 194 с.
10. *Селин А.А.* Русско-шведская граница (1617–1700 гг.). Формирование, функционирование, наследие. СПб., 2016. 859 с.
11. *Якубов К.* Россия и Швеция в первой половине XVII века. М., 1897. 493 с.

References

1. Archives of the St. Petersburg Institute of History of the Russian Academy of Sciences. Collection 2. Inventory 1. File 28.
 2. Archives of the St. Petersburg Institute of History of the Russian Academy of Sciences. Stock 109. Inventory 1. File 613.
 3. Archives of the St. Petersburg Institute of History of the Russian Academy of Sciences. Stock 109. Inventory 1. File 801.
 4. Russian State Archive of Ancient Documents. Stock 96. Inventory 1. Registry 1. File 37.
 5. Russian State Archive of Ancient Documents. Stock 96. Inventory 1. Registry 2. 1625 year. File 1.
 6. Russian State Archive of Ancient Documents. Stock 96. Inventory 1. Registry 2. 1629 year. File 1.
 7. Russian State Archive of Ancient Documents. Stock 96. Inventory 1. Registry 2. 1630 year. File 1.
 8. Russian State Archive of Ancient Documents. Stock 96. Inventory 1. Registry 2. File 15.
 9. Selin A.A. Ladoga in Muscovite state. SPb., 2008. 194 p.
 10. *Selin A.A.* Russian-Swedish border (1617–1700 years.). Formation, functioning, heritage. SPb., 2016. 859 p.
 11. *Yakubov K.* Russia and Sweden in the first half of the XVII century. M., 1897. 493 p.
-
-

ЧЕРНИЛОВСКИЙ А.А.

кандидат исторических наук, кафедра естественно-научных, экономических и гуманитарных дисциплин, Карачевский филиал, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: senior.chernilowsky2013@yandex.ru

CHERNILOVSKY A.A.

Candidate of Historical Sciences, Department of scientific, economic and humanities disciplines, Karachevsky branch of Orel State University named after I.S.Turgenev
E-mail: senior.chernilowsky2013@yandex.ru

СОВЕТСКИЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ФИЛЬМЫ 1920 – 1930-х ГОДОВ О БУДУЩЕЙ ВОЙНЕ С ФАШИЗМОМ И ЯПОНСКИМ МИЛИТАРИЗМОМ

SOVIET FILMS OF THE 1920s – 1930s ABOUT THE FUTURE WAR AGAINST FASCISM AND JAPANESE MILITARISM

В статье анализируется содержание советских художественных фильмов 1920 – 1930-х годов о будущей войне с фашизмом и японским милитаризмом, образ врага и описание будущих подвигов советских людей в этих фильмах.

Ключевые слова: художественный фильм, немой фильм, танки, самолеты, зенитная артиллерия, химическое оружие, кавалерия, образ врага, подвиги советских людей.

The article analyzes the content of Soviet films of the 1920s – 1930s about the future war against fascism and Japanese militarism, the image of the enemy and the description of future heroism of the Soviet people in these films.

Keywords: the art film, the silent film, tanks, planes, antiaircraft artillery, chemical weapons, cavalry, the image of the enemy, heroism of the Soviet people.

В 1920-х и особенно в 1930-х годах, в условиях приближения войны с фашизмом и с милитаристской Японией, в советском общественном сознании складывались определенные представления об этой будущей войне. О надвигающейся войне с фашистами в то время говорилось не только в книгах военных теоретиков и военных журналах, но и в произведениях художественной фантастической литературы, и даже в кинематографе. В межвоенный период в СССР был снят целый ряд художественных фильмов, посвященных будущему нападению фашистов на Советский Союз и победоносному отпору, который даст врагу Красная армия.

Разумеется, режиссеры художественных фильмов не ставили целью дать достоверный прогноз будущих событий, их картины выполняли пропагандистские и развлекательные функции. Тем не менее, эти фильмы оказали определенное влияние на общественное сознание советских людей.

Цель настоящей статьи заключается в том, чтобы проанализировать воображаемые войны на советском экране в 1920 – 1930-х гг. Мы намерены охарактеризовать содержание советских фильмов о будущей войне, образ врага и подвиги советских людей в этих фильмах. Для решения этих задач нами, помимо фильмов о будущей войне, были использованы также фильмы о борьбе с фашистскими и японскими диверсантами. Задачи статьи ни в коей мере не включают искусствоведческий анализ кинокартин.

Самым первым советским фильмом о будущей войне

с фашизмом была немая картина 1925 г. «Наполеон-газ» [12]. В то время, в середине 1920-х гг., в Советском Союзе еще не было четкого понимания термина «фашизм», зачастую фашизм отождествлялся с любым антикоммунизмом. При таком подходе фашистским государством оказывались даже США. В фильме Америкой правит фашистская организация, которая сочетает символику Ку-Клукс-Клана и германских национал-социалистов, белые балахоны со свастикой. Эта организация является частью мировой антикоммунистической лиги, объединяющей реакционеров разных стран. Американские фашисты принимают на службу корсиканского изобретателя Наполеона Гелимера, создавшего всежигающий газ.

США нападают на СССР, американская авиация, в которой служат русские белоэмигранты и которая вооружена химическими бомбами с всежигающим газом, совершает налет на Ленинград. Однако жители города организованно уходят в убежища, советские зенитчики и летчики успешно громят врага. Сохранившаяся часть фильма заканчивается картиной победоносной атаки красной кавалерии.

В 1936 г. вышел фильм «Родина зовет» [11] – вероятно, первый фильм, посвященный войне СССР с фашистской Германией. Действие фильма начинается 27-го июня, а через несколько дней Германия без объявления войны нападает на СССР. Эскадра фашистских бомбардировщиков с химическими бомбами пытается атаковать объекты в советском тылу, но уничтожа-

ется советской авиацией. Лишь один бомбардировщик смог прорваться к советскому авиационному заводу и сбросить химические бомбы, от которых погиб один ребенок. Между тем Красная армия разворачивается и переходит в успешное наступление.

Завязывается новое воздушное сражение, в котором советская авиация вновь громит фашистскую и завоевывает господство в воздухе, что дает возможность осуществить высадку воздушного десанта в тылу противника.

В 1930-х гг. получила популярность концепция итальянского генерала Джулио Дуэ, считавшего, что исход войны отныне будет решаться огромными армадами тяжелых бомбардировщиков, налетами на города и заводы [1]. Некоторые советские художественные произведения и фильмы представляли собой иллюстрацию этой теории.

В 1938 г. вышел фильм «Глубокий рейд» [5], представлявший собой экранизацию повести Николая Шпанова «Первый удар» [3]. Действие начинается в советском городе N, недалеко от западной границы. Германия нападает на СССР без объявления войны, фашистский дирижабль совершает налет на советский город, но уничтожается.

Вслед за этим с советских аэродромов поднимается огромная эскадра тяжелых бомбардировщиков, построенная в полном соответствии с теорией Дуэ. Вместо Варшавы, Берлина и Нюрнберга, которые в книге выступают целями советских бомбардировщиков, в фильме фигурируют вымышленные города, но в остальном фильм соответствует книге. Советские самолеты успешно преодолевают вражескую систему ПВО, разрушают военные заводы и огромную гидроэлектростанцию, потоки воды заливают городские улицы. Советские летчики успешно возвращаются на свои аэродромы, фильм оканчивается картиной победоносного наступления Красной армии на земле. В заключительных сценах представлены не только огонь советских гаубиц, атакующие пехотные цепи и танки БТ, но и идущая в атаку кавалерийская лава, что, конечно, было бы невозможно в реальности.

В том же, 1938 г., на советские экраны вышел фильм «На границе» [9], являющийся экранизацией романа Петра Андреевича Павленко «На Востоке» [2]. В этом фильме показана и будущая война с Японией. Впрочем, ей посвящен лишь конец фильма, где изображена неудачная попытка японцев переправиться через пограничную реку. Советские пограничники уничтожают их метким огнем, а затем добивают штыковой атакой. Заканчивается фильм тем, что советские войска идут в победное наступление, а японские солдаты в панике разбегаются. В этом фильме также показано огромное техническое превосходство Красной армии над противником, тучи самолетов, идущие сквозь тайгу танки БТ, но одновременно зритель видит сабельную атаку красной кавалерии и скачущие тачанки.

Наиболее известным советским довоенным фильмом о будущей войне с фашистской Германией является фильм 1938 г. «Если завтра война» [7]. По своему содер-

жанию он ничем не отличается от произведений, перечисленных выше. В нем изображена война 19... года. Немецкие фашисты без объявления войны нападают на СССР, имея задачей поход на Москву, но одни только советские пограничные заставы успешно отражают их атаку. Фашистская авиация совершает налет на советский город недалеко от границы, сбрасывает несколько бомб, но советские истребители и зенитная артиллерия ее уничтожают.

Вслед за этим советская авиация совершает успешный рейд на тылы противника, бомбы уничтожают его аэродромы, зенитные батареи, мосты и железнодорожные составы. Красная армия переходит границу, фашисты тщетно пытаются ее остановить. Им не помогает даже массовое применение химического оружия. Создатели фильма всячески стремились показать огромную техническую мощь Красной армии, зритель видит массы дальних бомбардировщиков, танков БТ, тяжелую артиллерию на гусеничных лафетах, но при этом в фильме происходят штыковые атаки с рукопашной схваткой и кавалерийские бои на саблях.

В конце фильма в Германии начинается пролетарская революция, народ выходит на баррикады. На экране появляется надпись: «Так может начаться война, которая приведет к гибели капиталистический мир».

В 1939 г. на советские экраны вышел художественный фильм «Эскадрилья № 5» [13]. Его сценарий также списан с повести Шпанова. Действие фильма происходит в первый день будущей войны СССР с Германией на Киевском направлении.

В фильме фашисты начинают войну внезапным нападением в 2.00. Их танковая колонна переходит советскую границу, но советские пограничники уничтожают эту колонну некими инженерными минами с дистанционным управлением. Советская разведка знала о времени нападения, поэтому советские бомбардировочные эскадрильи были заблаговременно подняты в воздух и опередили немецкую авиацию. Хотя немецкая авиация была перебазирована на запасные аэродромы, советская разведка об этом знала, и фашистские самолеты уничтожаются, не успев подняться в воздух.

На обратном пути советские бомбардировщики атакованы немецкими истребителями, взлетевшими из подземных ангаров. Но техническое превосходство советской авиации подавляющее, поэтому немцы теряют восемнадцать своих машин, сбив лишь два советских самолета. Фильм заканчивается высадкой советского воздушного десанта, который захватывает немецкий укрепленный район и берет в плен немецкого генерала.

Еще одним советским фильмом о будущей войне с фашистской Германией была картина 1939 г. «Танкисты» [12].

В этом фильме гитлеровцы также без объявления войны нападают на Советский Союз, открыв войну воздушным нападением. Однако командующий немецкой армией генерал фон Бюллер решает в начале войны заманить войска красных на свою территорию и разгромить их как армию Самсонова в 1914 г.

Советская авиация успешно отражает налет, сбив более тридцати вражеских самолетов, после чего Красная армия переходит границу. Расчеты немецкого командования оказываются несостоятельными: советские танки БТ обходят врага с фланга по направлению, которые немцы считали непроходимым. В отчаянии немецкий командующий применяет химическое оружие и приказывает своей артиллерии стрелять, не считаясь с возможностью попадания в собственные окопы, но все это не может остановить советские танки. Фильм оканчивается разгромом фашистских войск, пленением их командующего фон Бюллера, его начальника штаба и присматривавшего за ними личного представителя Гитлера.

Кроме перечисленных нами, в СССР в этот период был снят еще целый ряд фильмов о будущей войне, но, к сожалению, эти фильмы не сохранились. К числу таких несохранившихся фильмов о будущей войне относятся, например, «Высота 88,5» (1931), «Возможно, завтра» (1932) и некоторые другие.

После подписания 23 августа 1939 года договора о ненападении с Германией создание фильмов о будущей войне с фашизмом прекратилось.

Фильмы о будущей войне создавали в массовом сознании определенный образ врага – фашизма и японского милитаризма. Немецко-фашистская армия в советских фильмах того времени выглядит несколько иначе, чем в послевоенных фильмах, она скорее напоминает армии Первой мировой войны или Белую армию. Форма, в которую одеты фашисты, не похожа на реальную военную форму Вермахта, а в фильме «Если завтра война» немецкая армия вообще одета в форму французского образца. К германским генералам в этих фильмах обращаются «Ваше превосходительство». Ни в одном из перечисленных нами советских фильмов не упоминаются СС, абвер или гестапо, в фильме «Эскадрилья № 5» немецко-фашистские спецслужбы называются термином «контрразведка». Даже фашистская свастика в фильмах «Наполеон-газ» и «Родина зовет» имеет совсем другую форму, чем та, которую использовали гитлеровцы, в фильме «Если завтра война» на немецких танках нарисована финская свастика. При этом в некоторых советских фильмах того времени нацистская символика изображена вполне адекватной реальности. Так, еще в 1925 г. в СССР вышел на экраны фантастический боевик «Луч смерти» [8], где фашистские шпионы используют именно гитлеровскую свастику. Вполне реалистично изображены свастика и форма СС и в фильме-боевике 1937 года «Граница на замке» [6], посвященном борьбе советских пограничников в Белоруссии с немецко-фашистскими диверсантами (впрочем, действие этого фильма происходит на советско-германской границе, которой в 1937 году просто не существовало). Гитлер ни в одном из использованных нами фильмов не действует, даже упоминается лишь в фильме «Танкисты» [12], где он назван не по имени, а «верховным правителем».

В советских фильмах 1930-х гг. немцы при нападе-

нии на СССР постоянно говорят, что они ждали этого дня с 1918 года, но при этом оказываются совершенно неготовыми к войне. Немецкая армия вооружена устаревшим вооружением. Это особенно заметно в фильме «Эскадрилья № 5» [13], где у немецкой авиации нет ни радиосвязи, ни телефонной связи, приказы командования передаются курьерами на мотоциклах; на вооружении у немцев в этом фильме есть лишь истребители времен Первой мировой войны, не способные противостоять советским самолетам. В фильме «Танкисты» у немецких пехотинцев нет никаких противотанковых средств, они бессильны даже против обездвиженного танка БТ и безуспешно пытаются поджечь его, обложив соломой.

Немцев в этих картинах шокирует огромное техническое превосходство Красной армии. Так, в фильме «Глубокий рейд» [5] экипаж фашистского дирижабля, сбрасывавшего химические бомбы на советский приграничный город, перед гибелью успевает изумиться, что советским истребителям доступна высота в 13 километров. В финале фильма «Если завтра война» [7] пленный немецкий генерал, видя в небе огромную армаду советских тяжелых бомбардировщиков, восклицает «Да сколько же их?!», на что красноармеец отвечает ему «Вы думали мы нищи, а у нас их тыщи».

Не меньшей оказывается на экране слабость врага в тайной войне по сравнению с советской разведкой. В упомянутом нами фильме «Граница на замке» офицер немецкой разведки, инструктируя агента перед заброской на территорию Советского Союза, говорит: «Мы потерпели поражение от советской разведки» [6]. В «Эскадрилье №5» [13] начальник немецкой контрразведки уверяет генерала, что большевики не могут узнать о времени нападения на СССР, в то время как советская разведка уже знает об этом.

Японцы также переполнены злобы к Советскому Союзу и захватнических планов. Так, в фильме «Аэроград» диверсант-самурай, схваченный советским охотником, кричит: «Я ненавижу твой край, я ненавижу твою нацию... Вся большая Азия будет моя... от моря и до Байкала» [4]. Но японцы также оказываются совершенно неготовыми к войне. В фильме «На границе» у японцев есть артиллерия, у советских пограничников – лишь стрелковое оружие, но пограничники их побеждают, расстреляв из винтовок артиллерийскую прислугу и пулеметные расчеты. Ни танков, ни авиации у японцев нет, они разбегаются, лишь только начинают падать советские бомбы.

Враг хитер, но его хитрость бессильна против военного искусства советского командования, против находчивости советских солдат. В фильме «Танкисты» [12] взятый в плен немецкий генерал спрашивает у красноармейцев, как им удалось преодолеть непроходимый овраг (танки БТ спускались с обрыва на тросах), на что победители отвечают ему: «Если надо, советские танки летают».

Враги трусливы и предпочитают смерти советский плен. В «Аэрограде» японский диверсант, пытавший-

ся поднять восстание старообрядцев против Советской власти, будучи схвачен советскими людьми, пытается, но не решается совершить теракты и его берут живьем; в «Танкистах» немецкий генерал и его начальник штаба решают поступить как русский генерал Самсонов в 1914 году, но не могут решиться нажать на курки пистолетов, и красноармейцы берут их в плен.

Вражескую страну изнутри раздирают классовые противоречия. В «Эскадрилья № 5» [13] в немецкой армии множество коммунистов, которые устраивают диверсии в тылу у фашистов, а фильм «Если завтра война» заканчивается революцией в Германии, которую пролетариат поднимает при известиях о победоносном наступлении Красной армии [7].

На экране советские люди проявляют массовый героизм. Мирные жители мужественно встречают известие о нападении на Советский Союз, организованно идут в укрытия при воздушном налете. В фильме «Если завтра война» показан патриотический подъем по всей стране, массовый уход добровольцев на фронт из всех союзных республик [7].

Красноармеец способен в одиночку сражаться с целой толпой врагов и нанести им урон. Так, в фильме «Если завтра война» советский пограничник в ночь внезапного нападения Германии на СССР, послав напарника за подкреплением, в одиночку обороняет целую переправу [7].

Советские люди в довоенных фильмах физически сильны, выносливы. Даже советские женщины и дети могут голыми руками сражаться с противником: так в фильме «На границе» две женщины в рукопашной схватке убивают несколько японских солдат, а в фильме «Граница на замке» колхозница задерживает бывшего кулака, который служит немцам.

Советские люди, попав в плен к врагу, героически держатся на допросе, демонстрируя презрение к смерти. Так поступает в фильме «На границе» советская женщина, схваченная японцами, говорит японскому

офицеру, требующему указать дорогу к мосту: «Язык себе откушу, не скажу» [9].

Советские люди мужественно переносят гибель родных. В фильме «Родина зовет» от сброшенной фашистским самолетом химической бомбы погибает советский ребенок. Но его отец-летчик и бабушка, секретарь парткома завода, продолжают исполнять свой долг. В воздушном бою отец встречает и уничтожает тот самый вражеский самолет, который сбросил бомбу [11].

Даже оказавшись в тылу врага, советские воины думают о продолжении борьбы. В «Эскадрилья № 5» сбитые в воздушном бою советские летчики Гришин и Нестеров выбрасываются с парашютами в 150 километрах от границы. При помощи немецких коммунистов они овладевают документами и формой немецких офицеров, проникают в немецкий укрепрайон, наводят на него советские бомбардировщики, а потом, захватив немецкий самолет, возвращаются к своим [13].

Экипаж подбитого советского самолета, имея возможность совершить посадку и спастись, предпочитает пожертвовать собой, направив машину на наземную цель. Так поступают советские летчики в фильме «Глубокий рейд», где они совершают таран немецкого подземного аэродрома [7].

Советские воины в этих фильмах проявляют гуманность по отношению к мирному населению вражеской страны. Так, в «Танкистах» советский танк спешит со срочным донесением к командованию, но увидев играющего на дороге немецкого ребенка, экипаж, чтобы не задавить его, направляет машину в стену дома [12].

Подводя итог, можно сказать, что советский кинематограф межвоенного периода формировал в общественном сознании образ будущей легкой победы над фашизмом, войны малой кровью на чужой территории, надежды на пролетарскую революцию в тылу врага. Этим к какой-то мере объясняется тот шок, который вызвали у советских людей поражения в начальный период Великой Отечественной войны.

Библиографический список

1. Дуэ Д. Господство в воздухе. Сборник трудов по вопросам воздушной войны. / Д. Дуэ. Пер. с итальянского. М.: Воениздат, 1936. изд. 2-е. 607 с.
2. Павленко П.А. На востоке. М.-Л.: Детиздат, 1937. 380 с.
3. Шпанов Н.Н. Первый удар: повесть о будущей войне. / Н.Н. Шпанов. М.: Воениздат, 1939. 136 с.
4. Аэроград [Видеозапись] / реж. А.П. Довженко; в ролях: С.Д. Столяров, Н.С. Табунасов, С.В. Шагайда; Украинфильм, Мосфильм. – Фильм вышел на экраны в 1935 г.
5. Глубокий рейд [Видеозапись] / реж. П.П. Малахов; в ролях: Н. Головин, Г. Любимов, Е. Строева; Мостехфильм. – Фильм вышел на экраны в 1938 г.
6. Граница на замке [Видеозапись] / реж. В.Н. Журавлев, К.А. Когтев; в ролях: Градополов К.В., Нассонов К.А., Свашенко С.А.; Союздетфильм. – Фильм вышел на экраны в 1937 г.
7. Если завтра война [Видеозапись] / реж. Г.С. Берёзко, Е.Л. Дзиган и др.; в ролях: В.В. Санаев, И.И. Федорова; Мосфильм. – Фильм вышел на экраны в 1938 г.
8. Луч смерти [Видеозапись] / реж. Лев Владимирович Кулешов; в ролях: В.И. Пудовкин, С.П. Комаров, А.С. Хохлова; 1-я фабрика Госкино. – Фильм вышел на экраны в 1925 г.
9. На границе [Видеозапись] / реж. А.Г. Иванов; в ролях: Н.А. Крючков, Е.А. Тяпкина, З.А. Федорова; Ленфильм. – Фильм вышел на экраны в 1938 г.
10. Наполеон-газ [Видеозапись] / реж. С.А. Тимошенко; в ролях: Е.А. Боронихин, О. Спирина, И.Н. Таланов; Севзапкино. – Фильм вышел на экраны в 1925 г.
11. Родина зовет [Видеозапись] / реж. А.В. Мачерет; в ролях: М.Н. Кедров, Е.П. Мельникова, А.В. Попова; Мосфильм. – Фильм вышел на экраны в 1936 г.

12. Танкисты [Видеозапись] / реж. З.М. Драпкин; в ролях: А.Г. Кулаков, В.В. Меркурьев, В.Я. Чобур; Ленфильм. – Фильм вышел на экраны в 1939 г.

13. Эскадрилья № 5 [Видеозапись] / реж. А.М. Роом; в ролях: Б.А. Безгин, Н.И. Гарин; Киевская киностудия. – Фильм вышел на экраны в 1939 г.

References

1. *Doie D.* Air supremacy. A collection of writings on issues of the air war. Trans. Italian. M.: Military Publishing, 1936. the 2-nd. 607 p.

2. *Pavlenko P. A.* In the East. / P. A. Pavlenko. M.-L.: Detizdat, 1937. 380 p.

3. *Pavlenko P. A.* In the East. / P. A. Pavlenko. M.-L.: Detizdat, 1937. 380 p.

4. Aerograd [Videorecording] / dir. A. P. Dovzhenko; in roles: S. D. Stolyarov, N. S. Tabunov, S. V. Shagaida; Ukrainfilm Studio, Mosfilm Studio. – The film was released in 1935

5. Deep Raid [Videorecording] / dir. P. P. Malakhov; in roles: N. Golovin, G. Lyubimov, E. Stroevea; Mostehfilm. – The film was released in 1938

6. The border on the lock [Videorecording] / dir. V. N. Zhuravlev, K. A. Kogtev; starring: Gradopolov K. V., Nassonov K. A., Svashenko S. A.; Soyuzdetfilm. – The film was released in 1937.

7. If tomorrow the war is [Videorecording] / dir. G. S. Beriozko, E. L. Dzigan, and etc.; in roles: V. V. Sanaev, I. I. Fedorova; Mosfilm. – The film was released in 1938

8. Death ray [Videorecording] / dir. Lev Vladimirovich Kuleshov; in roles: V. I. Pudovkin, S. P. Komarov, A. S. Khokhlova; the 1-st factory of Goskino. – The film was released in 1925

9. On the border [Videorecording] / dir. A. G. Ivanov; in roles: N.A. Kryuchkov, E. A. Tyapkina, Z. A. Fedorova; Lenfilm. – The film was released in 1938

10. Napoleon-gas [Videorecording] / dir. A. S. Timoshenko; in roles: E. A. Boronikhin, O. Spirova, I. N. Talanov; Sevzapkino. – The film was released in 1925

11. The Motherland is calling [Videorecording] / dir. A. V. Macheret; starring: M. N. Kedrov, E. P. Melnikova, A.V. Popova; Mosfilm. – The film was released in 1936

12. The Tankers [Videorecording] / dir. Z. M. Drapkin; in roles: A. G. Kulakov, V. V. Merkur'ev, V. Ya. Chobur; Lenfilm. – The film was released in 1939

13. The Squadron No. 5 [Videorecording] / dir. A. M. Room; in roles: B. A. Bezgin, N. I. Garin; Kiev Studio. – The film was released in 1939

ЧУВАРДИН Г.С.

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

CHUVARDIN G.S.

Candidate of Historical Sciences, associate professor department of History of Russia, Orel State University named after I.S.Turgenev
E-mail: snotra@orel.ru

**ВЕЛИКИЙ КНЯЗЬ НИКОЛАЙ НИКОЛАЕВИЧ-МЛАДШИЙ И ЭПОХА УПУЩЕННЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ
(БИОГРАФИЧЕСКИЙ ПОДХОД)**

GRAND DUKE NICHOLAI NIKOLAEVICH JUNIOR AND THE ERA OF "MISSED OPPORTUNITIES" (BIOGRAPHICAL APPROACH)

В статье анализируются роль и место великого князя Николая Николаевича-младшего в политических и социальных процессах предвоенного периода. Определяется степень его влияния на реформирование российской армии, ее готовность к событиям Первой мировой войны. Делается вывод об особой значимости указанной исторической фигуры для понимания отечественной истории начала XX в.

Ключевые слова: военная элита, гвардия, великие князья, офицерский корпус, военная реформа.

The article analyzes the role and place of Grand Duke Nikolai Nikolaevich Junior in political and social processes of the pre-war period. It determines the degree of his influence on the reform of the Russian army, its readiness for the events of the First World War. The conclusion about the special significance of a specified historical figure for understanding Russian history of the beginning of the twentieth century is made.

Keywords: military elite, guard, Grand princes, officer-sky case, the military reform.

Анализ предвоенного состояния русской армии важен по ряду причин. В России армия всегда являлась слепком со всего общества, демонстрирующим его слабые и сильные стороны. Предвоенная армия выступала индикатором общего уровня социальных и экономических отношений, степени и качества научно-технического развития, политической жизнеспособности страны.

Русский офицерский корпус может считаться важным индикатором развития механизмов социализации: системы образования, способов миропонимания, фиксации важнейших аттитюдов. В тоже время история должна пониматься как процесс во многом детерминированный ее акторами. Поэтому анализ психологических особенностей людей, определяющих отдельную эпоху и влияющих на поведение значительных социальных групп, приобретает особое значение.

Предвоенный период эволюции русской армии прочно ассоциируется с именем великого князя (*далее по тексту* – в. к.) Николая Николаевича-младшего. В отечественную историю постсоветского периода в. к. вошел, как человек «новой формации», с претензией на роль «военного интеллектуала», являющийся «яркой фигурой на фоне многочисленного российского генералитета начала XX века» [17, с.13]. В. к. Александр Михайлович отмечал: «Из всех членов Императорской Семьи Великий князь Николай Николаевич, старший сын моего дяди Вел. кн. Николая Николаевича-старшего, имел самое большое влияние на наши государственные дела» [1, с.119].

Николай Николаевич Романов родился 6.XI.1856 г. в семье генерал-адъютанта в. к. Николая Николаевича-старшего, 3-го сына Николая I, и великой княгини А.П. Ольденбургской, дочери Главноуправляющего IV Отделением Собственной Е.И.В. Канцелярии генерала от инфантерии, принца П.Г. Ольденбургского.

Семейное положение в «*Полном послужном списке...*» в. к. Николая Николаевича-старшего определялось так: «Женат на Ея Императорском Высочестве Великой княгине Александре Петровне, урожденной принцессе Ольденбургской; имеет сыновей: Великих князей; родившихся: Николая Николаевича – 6.11.1856 г. и Петра Николаевича – 10.01.1864 г. Жена и дети вероисповедания православного» [6, л.53]. Чета распорядилась значительной недвижимостью, включавшей в себя: «родовое имение: Мыза Знаменская, близ Петергофа и благоприобретенное: Минской губернии Борисовского уезда – Борисовщина 180000 десятин земли с населенными 7000 крестьянами и в Крыму, на Южном берегу около Ялты 8 десятин» [6, л.53].

Генерал-фельдмаршал в. к. Николай Николаевич-старший – личность во всех отношениях легендарная. Достаточно того, что он являлся кавалером ордена Св. Георгия 3-х степеней. С 10.09.1864 г. в. к. командовал Войсками Гвардии и вновь образованного Петербургского военного округа (с 30.08.1867 г. – Главнокомандующим Войсками Гвардии и Петербургского военного округа; был уволен от должности 17.08.1880 г.) [6, л.21], а во время кампании 1877-

1878 гг. – Дунайской армией. В 1864-1891 гг. он занимал должность генерала-инспектора кавалерии и инженерной части, с 1855 г. являлся членом Государственного Совета.

С 1880 г. у в. к. начались серьезные проблемы со здоровьем (злокачественная опухоль, давшая метастазы в головной мозг). Он умер в апреле 1891 г. в Алушке. Отмечая вклад в. к. в развитие военного дела в России, генерал Н.А. Епанчин называл его «настоящим русским витязем», человеком «большого ума и военного таланта» [10, с.61].

Уже в детстве у в. к. Николая Николаевича-младшего обнаружился властный и в какой-то мере «капризный нрав». По замечаниям современников, сказывалось влияние отца, отличавшегося «властным поведением», граничащим «с самодурством». Мальчик копировал поведение «обожаемого» папы. Особенно ярко это проявилось в отношениях с братом Петром. По мнению генерала Ю.Н. Данилова, с детских лет в. к. «позволял» своему брату «любить себя», при этом в своих чувствах был сдержан и даже надменен. Петр Николаевич «боготворил брата, нежно о нем заботился и не покидал его во время войны ни в Ставке, ни на Кавказе» [7, с.58]. Примечательно, что в эмиграции братья продолжали жить вместе. В. к. Андрей Владимирович вспоминал (конец 1923 г.): «Оба брата, Николай Николаевич и Петр Николаевич, жили вместе, рядом, в двух виллах» [2, с.38].

Николай Николаевич-младший получил хорошее домашнее образование и в 15 лет, в 1870 г., был отдан в Николаевское инженерное училище. На следующий год он был определен прапорщиком в учебный пехотный батальон, а в 1872 г. получил звание подпоручика. Наконец, в 1873 г. в. к. поступил в Николаевскую Академию Генерального Штаба, которую окончил в 1876 г. по 1-му разряду. За обучение в Академии он получил серебряную медаль, а имя его было занесено на мраморную доску Академии. В этом же году он получил звание капитана и почетное звание флигель-адъютанта [18, л.6]. Генерал Ю.Н. Данилов отмечал: «Это был первый случай поступления великого князя в высшее военно-учебное заведение» [7, с.61].

Во время русско-турецкой войны 1877-1878 гг. в. к. стал офицером для особых поручений при своем отце. Он был отмечен: за «переход через Дунай» – орденом св. Георгия IV степени; за «переход через Балканы» – Золотым оружием с надписью «За храбрость». После войны Николай Николаевич-младший был «определен» в л.-гв. Гусарский Е. В. полк, в котором прослужил до 1890 г. и которым командовал в течение 6 лет. В 1885 г. в. к. было присвоено звание генерал-майора. До 1895 г. он последовательно командовал 2-ой бригадой 2-ой кавалерийской дивизии и 2-й кавалерийской дивизией. А с 1895 по 1905 г. занимал должность генерал-инспектора кавалерии [18, л.6].

На протяжении всей жизни Николай Николаевич-младший испытывал колоссальное воздействие «официальной версии» образа своего отца и старался

подражать ему. На эту психологическую особенность указывал генерал П.Н. Краснов: «Имя Великого князя было давно дорого и свято в армии. С именем сына неразрывно связывалось имя отца» [13, с.471]. В то же время, если Николай Николаевич-старший был человеком прогрессивных взглядов, выступавшим за необходимость всесторонней модернизации армии, то его сын был последовательным консервативом, с претензией на «звание реформатора».

В современной историографии процесс сдерживания военных реформ в начале XX в., приведший к трагедии 1904-1905 гг., увязываются с именем в. к. Владимира Александровича, сошедшего с политической арены только в 1908 г.

В свою очередь, консервативные тенденции в военных преобразованиях предвоенного периода ассоциируются с именем в. к. Николая Николаевича-старшего (А.А. Керсновский называет данный отрезок времени «Великокняжеской эпохой» [12, с.130]).

Указанная эпоха прошла в противоборстве 3-х чиновников от военного ведомства – в. к., военного министра генерала от кавалерии В.А. Сухомлинова и, с определенными оговорками, начальника Генштаба (1905-1908 гг.) генерала от инфантерии Ф.Ф. Палицына.

Так называемая «преобразовательная деятельность» Николая Николаевича привела к полному обособлению гвардии от остальной армии, а кавалерии – от других родов войск, за что его неоднократно критиковали видные военные специалисты того времени, например, генерал И.В. Ромейко-Гурко (тоже воспитанник л.-гв. Гусарского Е.В. полка). Несмотря на то, что в. к. значительно подтянул отдельные стороны службы, в первую очередь, стрелковую подготовку, его деятельность носила бессистемный характер и сопровождалась необоснованными репрессиями. А.А. Керсновский отмечал: «Особенно налегал на стрельбу главнокомандующий гвардией и округом великий князь Николай Николаевич: у него командир полка не получивший оценки «отлично» (а только «хорошо»), отрешался от должности» [12, с.148].

Вместе с тем в. к. много сделал для развития корпоративного духа в гвардейской среде. Именно ему принадлежит инициатива закона о том, чтобы училищное начальство давало в части гвардии сведения о молодых людях, желающих выйти в гвардию. Гвардейское начальство принимало или отклоняло ходатайство. Многие высшие чины русской армии критиковали Николая Николаевича за склонность к внешней, парадной, «гвардейской» стороне службы гвардейской и армейской кавалерии и призывали заниматься «мирскими», приземленными вопросами службы. Благодаря постоянной опеке князя над л.-гв. Гусарским Е.В. полком, данная часть, по мнению В.Н. Воейкова, находился на крайне низком уровне боевой подготовки, а дисциплина была одной из самых низких в гвардейской кавалерии. Служба изобилвала «недочетами, вызываемыми кутежами» [4, с.23].

Попытка прекратить чрезмерно буйную жизнь гвар-

дейских гусар В.Н. Воейковым встретила серьезную оппозицию со стороны Николая Николаевича: «...ему сильно не нравилось то обстоятельство, что офицерское собрание, которое он часто посещал, стало утрачивать свой подчас не в меру веселый характер» [4, с.36-37]. По замечаниям князя С. Белосельского-Белозерского, в. к. поощрял полковое пьянство не только в «своем» полку, но и, например, в Конной Гвардии, куда он навещался весьма часто.

Всеми чинами гвардии отмечался крайне вспыльчивый характер великого князя, переходящий в откровенную грубость. Уже упоминавшийся В.Н. Воейков отмечал, что князь мог «опуститься» до «страшной ругани» даже в присутствии нижних чинов, что для гвардейца было совершенно недопустимо [4, с.38].

Николай Николаевич внушал большинству старших офицеров патологический страх. А.А. Игнатъев вспоминал: «Дикий ужас схватывал всех старших кавалерийских начальников при проявлении на поле долговязого всадника в гусарской форме, Николая Николаевича... Лукавый, как прозвали Николая Николаевича вся кавалерия от генерала до солдата – заимствовал это прозвище из слов молитвы: «Избави нас от лукавого», – взирал на учение, бросив поводья на шею своего серого коня... Но вот сигнал «сбор начальников отдельных частей», и через минуту стек в руке лукавого образно дополняет разнос подчиненных. Едкие фразы кажутся еще более ядовитыми от шипящего сквозь зубы голоса. Под конец стек взлетает резко в воздух, и слышится истерический крик...» [3, с.386]

Следует отметить, что Николай Николаевич младший был «строг» не только в отношении подчиненных, но и допускал определенную степень «брезгливости» к своим родственникам. После появления группы князей императорской крови он стал откровенно игнорировать это образование в правящем доме. Когда состоялся брак первого князя императорской крови Иоанна Константиновича, сына в. к. Константина Константиновича на дочери Петра I Карагеоргиевича Е.П. Сербской, Николай Николаевич, как командующий округа пошел на откровенное нарушение и протокола и церемониала данного торжественного события. Этим он подчеркивал «особый статус», не заслуживающего соответствующих почестей Иоанна Константиновича, не побоясь пойти на откровенное оскорбление короля Черногории. Великий князь Константин Константинович по этому поводу вспоминал: «Кстати – Конная Гвардия [11] вела себя необъяснимо: с самого приезда невесты не выразила ей никакого участия, не прислала хотя бы одного цветка. [...] По церемониалу и согласно повесткам, должны были присутствовать все штаб- и обер-офицеры частей, в коих числился Иоанчик. Но в приказе по округу Главнокомандующего (Николаши) было по Высочайшему же повелению приказано быть только по одному в чине от полков Конного, Измайловского и Стрелкового Императорской Фамилии. Сам Николаша, а равно Стана и ее дети демонстративно блистали своим отсутствием, как на встрече короля, так и на банкете, на

фамильном обеде, на свадьбе и на проводах короля. Это было замечено и всеми сильно осуждалось» [8, с.128].

Описанное являлось ярким примером противостояния отдельных групп элит. В данном случае Николаевичи демонстративно подчеркивали свое особое положение и превосходство над Константиновичем, провоцируя целую плеяду сплетен и вражду к себе со стороны других великих князей. Примечательно, что Николай II отнесся к произошедшему с явным сожалением и осуждением. Константин Константинович увидел во всем происходящем не только «великокняжеский снобизм», но и очевидное падение авторитета императорской власти: «[...] страх перед царской властью все слабее и каждый делает, что хочет» [8, с.129]. Показателен еще один момент: очевидно, прослеживается, что к указанному отрезку времени некогда блистательные гвардейские офицеры-джентльмены перестали соответствовать «архаическому стереотипу» былых времен. В соответствии с Высочайшей волей они могли быть джентльменами, а могли ими и не быть – теперь все решал очередной «калиф не час».

В 1907 г. великий князь женился на дочери черногорского князя Николая Негоша, с 1910 г. короля Черногории, великой княгине Анастасии Николаевне (Стане). Стана почти сразу же стала играть заметную роль в аристократической жизни Петербурга. Именно она ввела Николая Николаевича в круг столичных мистиков и оказывала серьезное влияние на развитие различных суеверий и предрассудков у в. к. Детей у семейной четы не было.

Значительную роль в дискредитации в. к. «как крупного военного теоретика» сыграл его отказ от участия в 1-ой стратегической военной игре 1901 г., подготовленной Генеральным Штабом, в результате чего она была сорвана. В. к. также не пожелал принять участие в русско-японской войне, что мотивировалось резким расхождением во взглядах с главнокомандующим всеми сухопутными и морскими силами на Дальнем Востоке адмиралом Е.И. Алексеевым.

В 1905 г. в. к. становится командующим войсками Гвардии и Петербургского Военного округа, который до этого почти четверть века возглавлял в. к. Владимир Александрович. Именно к этому моменту оформляется военное окружение князя, оказавшее существенное влияние как на военные преобразования в стране, так и на последующую историю Российской империи. Помощниками командующего войсками округа становятся генерал от инфантерии барон Н.П. фон Ашеберг и генерал от артиллерии К.П. Фан дер Флит, а начальниками штаба – генерал-лейтенанты Г.О. Раух (22.12.1906-9.09.1908 гг.), барон А.Ф. фон ден Бринкен (12.09.1908-26.08.1912 гг.) и А.А. Гулевич (26.08.1912-19.07.1914 гг.). Начальником артиллерии становится генерал-лейтенант М.М. Краевский, а окружным интендантом генерал-лейтенант А.В. Баулер. Многие современники отмечали, что в указанный промежуток времени авторитет князя был «непререкаем», а влияние на подчиненных «всеохватывающим». Многие офице-

ры стали копировать поведение своего «державного начальника».

В.С. Трубецкому великий князь запомнился следующим образом: «Великий князь на коне выглядел весьма эффектно. Несмотря на то, что он обладал огромнейшим ростом и чрезмерно длинными ногами, у него была та идеальная, несколько кокетливая «николаевская» посадка кавалериста старой школы... Взгляд его глаз был пристальный, хищный, как бы всевидящий и ничего не прощающий... Николай Николаевич был гвардеец с ног до головы, гвардеец до мозга костей» [20, с.150-151].

Другой современник в. к., Морис Палеолог отмечал: «В Николае Николаевиче есть что-то грандиозное, что-то вспыльчивое, деспотическое, непримиримое, которое наследственно связывает его с московскими воеводами XV-XVI веков» [15, с.68].

Начало Первой мировой войны прошло для в. к. весьма удачно. Он был назначен Верховным Главнокомандующим русскими войсками. Назначение происходило на фоне обозначившегося еще в предвоенный период конфликта с военным министром В.А. Сухомлиновым.

По воспоминаниям В.Н. Воейкова, первоначально император стоял перед выбором: самому занять пост главнокомандующего или назначить военного министра В.А. Сухомлинова. Под давлением своего окружения («специально» собранного в Петергофе Совета министров) император был вынужден отказаться от указанного поста. Сухомлинов отказался от занимаемого поста по причине вялотекущего, начиная с момента деятельности СГО, конфликта с в. к. Воейков писал: «Генерал-адъютант Сухомлинов упрямил государя не назначать его из-за неприязненных к нему отношений со стороны великого князя Николая Николаевича, который в качестве намеченного главнокомандующего Северной армии оказался бы в прямом подчинении ему» [4, с.111]. Примечательно, что даже в условиях войны великие князья занимали особое положение в русской армии. Их статус перевешивал ордена, опыт и звания даже самых заслуженных боевых генералов.

Роль великого князя в Первой мировой войне изучена достаточно полно. Отметим только, что в 1914 и 1915 гг. он был награжден орденами св. Георгия III и II степеней. В свете войны примечательно еще одна психологическая особенность великого князя – его очевидная германофобия. Британский военный атташе А. Нокс вспоминал: «Великий князь поделился со мной, что ненавидит немцев, что им никогда нельзя доверять, что эта война была нам навязана и что мы должны сокрушить Германию раз и навсегда, чтобы другие народы могли жить в мире» [14, с.35].

Отставка великого князя с поста Верховного временноглавнокомандующего связывалась не столько с его военными неудачами, сколько с придворными интригами и, в первую очередь, с желаниями императрицы, находившейся «под влиянием» Г.Е. Распутина. Одну из подобных версий озвучивает А. Симанович:

«Распутин объявил, что он не верил телеграмме великого князя, которая придет через три дня. Армия имеет достаточно продовольствия. Николай Николаевич желает только вызвать панику и беспорядки в армии и на родине, затем, под предлогом недостатка в продовольствии начать отступление и, наконец, занять Петербург и заставить царя отказаться от престола.

Николай был ошеломлен, так как он верил предсказаниям Распутина.

– Что мне делать? – спросил он опасливо.

– Он хочет меня сослать в Сибирь, но я его отправлю на Кавказ, ответил Распутин.

Царь понял намек» [19, с.80-81].

Это была одна из распространенных версий, в которой сочетались элементы «пещерной конспирологии» и русского декаданса, с его демонами и нечистой силой.

Примечательно, что отголоски этой «конспирологии» мы встречаем и в дневниковых записях Г.Е. Распутина. В частности он указывает на то, что в. к. после перевода его на Кавказ, уже в 1916 г. вынашивал новые планы. Он не оставил своего желания сместить Николая II и «занять» престол в качестве регента при цесаревиче [9, с.102].

Примечательно, что «отставку» в. к. с поста Верховного временноглавнокомандующего генерал Ф.Ф. Палицын видел как некую рокировку. Он вспоминал, что еще в 1908 г. представил императору проект, в котором в случае отставки Главнокомандующего, при том что указанный пост займет сам император, он примет на себя обязанности начальника штаба [16, с.178]. Но на эту рокировку император не пошел и Николай Николаевич-младший отправился на Кавказ.

Таким образом, закончилась «великокняжеская эпоха», сыгравшая, несмотря на свою непродолжительность, важную роль в развитие военного дела в России и, в то же время, ставшая временем «упущенных возможностей». Данный период может считаться своеобразной точкой невозврата – в стране назрела острая необходимость радикальных реформ, смены социального и политического уклада. Как всегда Россия «медленно запрягала», ей катастрофически не хватало ярких харизматических фигур, способных вывести страну из политического тупика и консервативного застоя рубежа веков, градус которого поднимался на протяжении 20 лет. Еще в начале 80-х гг. XIX в. граф П.А. Валувев писал: «Дикая допетровская стихия взяла верх. Разложение России предвещает ее распадение» [5, с.186]. На этом фоне инициатива лиц способных к прогрессивным решениям, ведущим к обновлению общества на путях меритократического перерождения власти, смены политической и экономической модели, целенаправленно сдерживалась – как правило «тьма власти» вела с ними настоящую войну. Как следствие, страна не успела подготовиться к началу грандиозной катастрофы, приведшей к ее радикальной трансформации, но теперь уже путем «большой крови».

Библиографический список

1. *Александр Михайлович*, великий князь. Книга воспоминаний. М.: Современник, 1991. 271 с.
2. *Андрей Владимирович Романов*, великий князь. Военный дневник (1914-1917). М.: Издательство им. Сабашниковых, 2008. 448 с.
3. *Бондаренко А.Ю.* Кавалергарды. Полки русской армии. М.: Воениздат, 1997. 570 с.
4. *Воейков В.Н.* С царем и без царя: Воспоминания последнего дворцового коменданта государя императора Николая II. М.: Воениздат, 1995. 431 с.
5. *Валуев П.А.*, граф. Дневник. 1877-1884. // Редакция и примечания В.Я. Яковлева-Богучарского и П.Е. Щеголева. Петроград: издательство «Былое», 1919. 319 с.
6. Государственный архив Российской Федерации. Ф.646. Оп.1. Д.11.
7. *Данилов Ю.Н.* Великий князь Николай Николаевич. М.-Жуковский, 2006. 477 с.
8. Дневник великого князя Константина Константиновича (К.Р.): 1911-1915. // Отв. ред., автор вступ. ст. В.М. Хрусталева. М.: ПРОЗАиК, 2013. 624 с.
9. Дневник Распутина. М.: ЗАО «ОЛМА Медиа Групп», 2008. 416 с.
10. *Епанчин Н.А.* На службе трех императоров. Воспоминания. М.: издание журнала «Наше наследие», 1996. 575 с.
11. Иоанн Константинович имел звание штабс-ротмистра л.-гв. Конного полка.
12. *Керсновский А.А.* История русской армии. Т.3. М.: Голос, 1992. 304 с.
13. *Краснов П.Н.* Воспоминание о русской императорской армии. М.: «Айрис-Пресс», 2006. 608 с.
14. *Нокс Альфред.* Вместе с русской армией. Дневник военного атташе. 1914-1917. // Пер. с англ. А.Л. Андреева. М.: ЗАО Центрполиграф, 2014. 671 с.
15. *Палеолог М.* Царская Россия накануне революции. М.-Петроград, 1923.
16. *Палицын Ф.Ф.* Записки. Северо-Западный фронт и Кавказ (1914-1916). Т.1. М.: Издательство им. Сабашниковых, 2014. 328 с.
17. *Португальский Р., Алексеев П., Рунов А.* Первая мировая война в жизнеописаниях русских военачальников. М.: «Элакос», 1994. 400 с.
18. Российский Государственный Военно-исторический архив. Ф.3591. Оп.1. Д.44.
19. *Симанович А.* Распутин и евреи: Воспоминания личного секретаря Григория Распутина. А.: Туркменистан (при участии кооператива «Хабар»), 1990. – 208 с.
20. *Трубецкой В.С.* Записки кирасира: Мемуары. М.: «РОССИЯ», 1991. 220 с.

References

1. *Alexander Mikhailovich, Grand Duke.* A book of memoirs. Moscow: Sovremennik, 1991. 271 p.
2. *Andrei Vladimirovich Romanov, Grand Duke.* War diary (1914-1917). M.: Publishing house of Sabashnikovs, 2008. 448 p.
3. *Bondarenko A.* Cavalier. Regiments of the Russian army. - Moscow: Military Publishing, 1997. – 570 p.
4. *Voeikov V. N.* With the king and without a king: Memoirs of the last Palace commandant of the Emperor Nicholas II. M.: Voenizdat, 1995. 431 p.
5. *Valuev P.A., count.* Diary. 1877-1884. – Petrograd: publishing house of the “Former”, 1919. 319 p.
6. State archive of the Russian Federation. F.646. In.1. F.11.
7. *Danilov Y.N.* Grand Duke Nicholas Nikolaevich. M.: Zhukovsky, 2006. 477 p.
8. The Diary of Grand Duke Konstantin Konstantinovich (K. R.): 1911-1915. M.: Prose Writer, 2013. 624 p.
9. *Diary Of Rasputin.* – Moscow: ZAO “OLMA Media Group”, 2008. 416 p.
10. *Yepanchin N.A.* In the service of three emperors. Memories. M.: publishing of the magazine “Our heritage”, 1996. 575 p.
11. John Konstantinovich had the rank of shtabs-captain of Preobrazhensky life guards regiment.
12. *Kersnovskaya A.A.* History of the Russian army. Vol. 3. Moscow: Golos, 1992. 304 p.
13. *Krasnov P.N.* The memory of the Russian Imperial army. M.: “Iris-Press”, 2006. 608 p.
14. *Knox Alfred.* Together with the Russian army. Diary of a military attache. 1914-1917. M.: ZAO tsentrpoligraf, 2014. 671 p.
15. *Paleologos M.* Tsarist Russia before the revolution. M.-Petrograd, 1923.
16. *Palitsyn F.F.* Note. North-Western front and the Caucasus (1914-1916). Vol. 1. M.: Publishing house of them. Sabashnikov, 2014. 328 p.
17. *Portuguese R., Alekseev P., Runov A.* The First world war in the lives of Russian generals. M.: “Alekos”, 1994. 400 p.
18. Russian State Military-historical archive. F.3591. In.I. F.44.
19. *Simanovich A.* Rasputin and the Jews: Recollections of a personal Secretary of Grigory Rasputin. A.: Turkmenistan (with the participation of the cooperative “swag”), 1990. 208 p.
20. *Trubetskoy, V.S.* Notes of a cuirassier: a Memoir. Moscow: “RUSSIA”, 1991. 220 p.

УДК 94(470)"16/18":323.311.1

UDC 94(470)"16/18":323.311.1

ШТАРЕВА Т.Н.

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

SHTAREVA T.N.

Candidate of History, Associate Professor, Department of History of Russia, Orel State University named after I.S. Turgenev
E-mail: tokmakovatn_@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИТИЧЕСКОЙ МЫСЛИ РОССИЙСКОГО ДВОРЯНСТВА В КОНТЕКСТЕ ИСТОРИИ РОССИЙСКОГО ГОСУДАРСТВА В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XVIII ВЕКА

FEATURES OF FORMATION OF THE POLITICAL THOUGHT OF THE RUSSIAN NOBILITY IN THE CONTEXT OF THE HISTORY OF THE RUSSIAN STATE IN THE FIRST HALF OF THE XVIII CENTURY

Статья посвящена проблеме формирования дворянской политической мысли в первой половине XVIII столетия. Автором отмечены условия и факторы складывания дворянской идеологии, важную роль в развитии которой сыграла западноевропейская светская книга. На основе изучения тематического состава личных дворянских библиотек были выделены наиболее популярные в дворянской среде сочинения политического и философского характера. Большое внимание автор уделил таким дворянским документам как «Кондиции» и «Генеральный проект», которые отражают основные политические взгляды верхушки российского общества в указанный период.

Ключевые слова: дворянство, сословие, законодательство, монопольное право, корпоративная культура, политическая мысль.

The article deals with the formation of the nobility of political thought in the first half of the XVIII century. The author noted the conditions and factors of folding noble ideology, an important role in the development of which played Western European secular book. Based on the study of the thematic structure of personal nobility libraries the most popular among the nobility of the political and philosophical writings were singled out. Much attention is paid to such noble instruments as "Condition" and "General Project", which reflect the views of the main political elite of Russian society during this period.

Keywords: nobility, estate, law, monopoly, corporate culture, political thought.

XVIII столетие, бесспорно, называют «золотым веком» российского дворянства, ибо в этот период из служилого сословия сформировалась привилегированная правящая верхушка российского общества с монопольными правами, корпоративной культурой, сословным самосознанием, а также политическими идеалами.

Особое внимание заслуживает процесс трансформации дворянского мировоззрения и складывания дворянской политической мысли. Основа процесса формирования дворянской идеологии была заложена петровскими реформами, поскольку в первую четверть XVIII столетия Россия кардинально меняет вектор своего исторического развития, тем самым, вызывая глубокие изменения в политической, социально-экономической и культурной сферах.

Условия формирования дворянской политической мысли были связаны с сословным статуйрованием российского дворянства. Безусловно, основой процесса консолидации дворянства явилось уравнение правового статуса поместной формы землевладения с вотчинной, начавшееся еще во второй половине XVII века и закрепленное указом 1714 года о единонаследии, а также установленный Табелем о рангах порядок несения

дворянством службы

Вспомним, что при Петре I «шляхетство» обязано было нести пожизненную государственную службу, при этом с самого низшего ранга. Служилый характер российского дворянства, зависимость от высшей власти стали его важными особенностями, в отличие от западноевропейского нобилитета. Автор известного труда по истории дворянства в России А. В. Романович-Славатинский писал об этом так: «У нас аристократические элементы сложены были в привилегированную общественную группу государственной властью, которая давала ей ту или другую организацию, повышала и принижала ее, сообразно потребностям государства, применительно к интересам правительства» [16, С. 481].

Важно отметить, что дворянство имело ряд почетных прав и привилегий. Оно получало высокие чины по службе скорее и раньше, чем лица, принадлежащие к другим сословиям, освобождались от податей, рекрутской повинности и т.д. Но, необходимо подчеркнуть, что в период властвования Петра I дворянство можно назвать привилегированным сословием только с одной оговоркой: все его привилегии оборачивались обязанностью для всех дворян находиться на государственной

службе. Это было существенным отличием от западно-европейского нобилитета.

В тоже время это позволило императору сформировать новую социальную опору самодержавия в лице служилого сословия. Само по себе дворянское сословие формировалось не только под воздействием государственной политики, но и демонстративно стремилось обособиться от других слоев российского общества, вплоть до принятия важного документа – Жалованной грамоты 1785 года, чьи статьи окончательно определили ключевое место дворянства в сословной системе, законодательно оформили его роль в качестве опоры российского самодержавия и одновременно наделили высшее сословие значительными правами и исключительными привилегиями.

Безусловно, на ранних этапах дворянской консолидации рано было еще говорить о дворянском самосознании или общесословной идеологии. Но примечательно то, что именно в первой половине XVIII столетия появляются основные факторы, стимулировавшие зарождение и развитие дворянской политической мысли. Одним из главных факторов являлась «вестернизация» петровской России. Через «прорубленное» Петром I «окно в Европу» хлынули новые для русского читателя западно-европейские сочинения просвещенного века. Ведь знакомство дворян с западноевропейской мыслью с одной стороны демонстрировало отличие в правовом положении в сравнении с нобилитетом, с другой стороны закладывала «зерна» будущих ростков дворянской мысли.

Всвязи с этим, подробнее остановимся на исследовании культурной составляющей дворянского сословия, а именно книжной культуры, выступившей доминантой в формировании дворянской политической мысли и самосознания.

Итак, петровский период ознаменовался началом интенсивного процесса приобщения к европейской культуре, а в особенности к европейской политической мысли, распространения светской западноевропейской книги в России, а также массовому появлению дворянских библиотек, как значимого элемента дворянской культуры.

Несомненно, Петр I уделял большое внимание культурно-просветительской сфере, поскольку для него было важно не только достижение Россией статуса великой державы, но формирование новой идеологии и нового культурного типа людей, проевропейски мыслящих. Один из современников, восхищаясь личностью Петра Великого, писал: «С каким великим усердием стремится он цивилизовать свою нацию» [9, С.128]. В период деятельности Петра I, государство начинает активно вмешиваться в частную жизнь дворянства, проводя политику, направленную на европеизацию привилегированной прослойки общества, на насаждение сверху европейских традиций и ценностей [17, С. 10-11]. Это была своего рода попытка выделить дворянство среди других сословий.

Европейская культура прививалась дворянству посредством обучения за границей, во время путешествий

и знакомства с шедеврами европейской культуры, через участие в светских развлечениях. Однако ведущую роль в формировании по-новому мыслящей личности играла книга, а именно европейская светская книга, преимущественно общественно-политического и философско-нравственного характера.

Интенсивный процесс обмирщения русской культуры способствовал значительному расширению книжного ассортимента. На полках книжных магазинов можно было найти книги по военному и морскому делу, навигации и кораблестроению, календари, учебную, художественную и гуманитарную литературу, книги по естественным наукам и по механике, литературу нравоучительного и воспитательного характера [13, С. 86]. Однако необходимо большее внимание обратить на западноевропейские сочинения гуманитарного цикла.

Выше уже отмечалось, что новым элементом дворянской культуры в XVIII веке становится появление индивидуальных библиотек, получивших название «рабочих». На складывание книжных предпочтений владельца влияли особенности внешней и внутренней политики государства, установление дипломатических и культурных связей с другими государствами, особенности дворянского воспитания, профессиональная деятельность, а также литературные вкусы владельца книжного собрания.

Анализ частных дворянских библиотек позволяет выделить наиболее популярные сочинения политического и философского характера. Так, можно отметить, что в первую четверть XVIII столетия главными проводниками передовых идей в России были произведения Самуила Пуффендорфа. Наибольшей популярностью в XVIII столетии пользовались три произведения немецкого ученого. В первых двух – «De jure naturae et gentium» (1672 г.), «De officio hominis et civis juxta legem naturalem» (1673 г.) – излагались основные положения теории естественного права, третье – «Einleitung zu der Historie der Vornehmsten Reiche und Staaten, so itziger Zeit in Europa sich befinden» (латинское издание вышло под названием «Introductio ad Historiam Europeam») (1684 г.) – представляло собой первое в Новое время обстоятельное изложение истории европейских стран.

Инициатором издания трудов немецкого ученого на русском языке был сам император Петр I. Например, направляя для перевода книгу С. Пуффендорфа, Петр писал, что в этой книге имеются два трактата: «...Первый о должности человека и гражданина, другой о вере христианской, но требую, чтобы первый токмо переведен был, ... и прошу, дабы не по конец рук переведена была, но дабы внятно и хорошим стилем» [14, С. 213-214]. Книги Пуффендорфа на латыни, на немецком и русском языках имелись практически во всех крупных российских личных библиотеках в первой половине XVIII в. Более того, как показывает сохранившийся каталог библиотеки князя Д.М. Голицына, помимо официальных переводов, в России предпринимались самостоятельные переводы трудов немецкого мыслителя, которые хранились в рукописях [13, С. 164].

Самуил Пуфендорф был одним из первых в Европе, кто начал продумывать механизм существования общества и механизм существования человека в обществе с рационалистических позиций, в точки зрения «естественного права». Именно поэтому одна из самых знаменитых его книг так и называется «Об обязанностях человека и гражданина по закону естественному» (в русском переводе XVIII века – «О должности человека и гражданина по закону естественному»).

Кроме того, среди западноевропейских трактатов популярны были сочинения Г. Гроция «О праве войны и мира»¹, «История Бельгии», «История Нидерландов»; Дж. Локка «*Essai sur l'entendement humain*», «*Que la religion chrétienne est très raisonnable*»; Т. Гоббса «*Eléments philosophiques du citoyen*» [5, С. 105].

Мы видим, что среди российского дворянства большой интерес вызывала теория естественного права. Ведь именно данная теория оказала решающее значение на развитие европейского сообщества XVII–XVIII вв., став теоретической основой североамериканской конституции и большинства европейских, а творцы и теоретики этой теории – Г. Гроций, Т. Гоббс, Дж. Локк, Х. Томазий, Х. Вольф и др. — были поистине властителями умов европейских жителей в течение многих десятилетий, заметно повлияли на возникшее в XVIII в. Просвещение. Поэтому труды этих историков, философов и юристов не могли не наложить отпечаток и на формирование дворянской политической мысли в России.

Весьма часто в дворянских библиотеках можно было встретить сочинения историко-политического характера, например, Макиавелли, Ю. Липсия «*Les politique sou doctrine civile*», «*De Constantia in malis publicis*», «Исторический словарь» Бейля; Альбергати «*Discorsi politici*»; Филиппа Лейденского «*Tractatus in iudicio politico*», Фонтенелля «*Discours de l' état present de la Suède*», Ж. Бодена «Шесть книг о республике». Особо следует выделить книги, посвященные политическому устройству Англии, об английском парламенте и конституции, а также политических партиях.

Изучая тематический ассортимент дворянских библиотек, можно отметить, что около 45-50 % от книжного состава являются книги по истории и политике [2; 18, С. 114]. Это позволяет сделать вывод о том, что дворяне не только интересовались политическим устройством западноевропейских стран, положением сословий, но и пытались найти лучшую политическую форму правления для Российского государства, безусловно, без ущерба для своих сословных интересов.

Таким образом, если первоначально реформы Петра, навязанные сверху, сначала на уровне сознания отторгались, и лишь демонстративно, внешне были вынуждены исполняться «шляхетством», то со временем дух западной цивилизации все прочнее начинает укореняться в духовной жизни дворянского сословия. Более того, именно в плодах западной цивилизации дворяне

узрели идеалы для своей политической борьбы, увидели перспективы для дальнейшего развития самого Российского государства.

Известно, что после смерти Петра Великого в России складывается благоприятная обстановка для дворянства, для его борьбы к усилению и в социально-экономической и политической сферах. Именно дворянство выступило движущей силой дворцовых переворотов, постепенно воплощая в жизнь свои политические идеалы – освобождение от государственной службы, расширение прав и привилегий, усиление политической роли, а также попытка ограничить власть монарха.

Ярким примером развития политической дворянской мысли послужила деятельность Верховного Совета. Он был образован 8 февраля 1726 г. и состоял из шести членов, которые все имели равное значение. Большинство из них были влиятельные представители новой знати – князь А. Д. Меншиков, граф П.А. Толстой, А. И. Остерман. В состав Совета был принят и самый видный представитель старой знати князь Д.М. Голицын.

Верховный Совет рассматривал и решал под председательством императора либо императрицы особо важные дела внешней и внутренней политики, требовавшие новых законов, тогда как Сенат лишался непосредственного отношения к верховной власти и вместе с коллежиями должен был действовать под руководством и по указаниям Верховного тайного совета на основании существующих установлений. Никакое дело не могло быть доложено правителю помимо Верховного совета, никакой закон не мог быть обнародован без предварительного обсуждения и решения дела в этом совете. Таким образом, Верховный совет стал выше Сената и связывал верховную власть в пользу аристократической корпорации, его составлявшей.

Более того, в период междарствия один из видных идеологов Верховного Совета впервые предложил так называемые «пункты» или «кондиции», которые должны были «полегчить» дворянству и прибавить «себе воли». Этот документ был предложен к подписанию Анне Иоанновне, как гарантия прав дворянства при ее восшествии на престол. Согласно данному «соглашению», государыня не могла без согласия «верховников» объявлять войну или заключать мир, вводить новые подати и налоги, расходовать казну по своему усмотрению, жаловать вотчины, без суда лишать дворянина жизни и имущества, производить в чины выше полковника, вступать в брак, назначать наследника престола. Важно отметить, что в документе не упоминался самодержавный характер власти монарха, хотя напрямую он и не отрицался [12, С. 70-71].

Однако абсолютный характер власти сохранился в России, ведь Анна Иоанновна разорвала «кондиции» и возможно не позволив сформировать в России конституционную монархию, наподобие той, как в Англии.

Опять, если возвратиться к вопросу об истоках политических идеалов дворянства в указанный пери-

¹ Основополагающее сочинение по естественному праву. Оно имелось во многих частных собраниях того времени на латинском, французском и других языках.

од, то это, безусловно, они будут корениться в западноевропейской политической мысли. Посредством книги, а именно западноевропейской светской книги, дворяне находили ответы на свои насущные вопросы, в них искали политические идеалы, сравнивали политические опыты передовых стран. Под воздействием западноевропейской светской книги происходило формирование дворянской политической мысли и сословного самосознания.

На примере одного из видных деятелей и идеологов движения верховников, Д.М. Голицына, можно проанализировать политические идеалы сквозь призму его книжных предпочтений. У просвещенного для своей эпохи Д.М. Голицына, безусловно понимавшего значение европейской цивилизации и ее влияние на развитие Российского государства, был большой интерес к сочинениям о политическом устройстве стран с парламентским режимом – Швеции и Англии. Одна из книг весьма интересна – «*Essay upon the balance of power, the right of making war, peace and alliances*» [1]. Она посвящена вопросу о равновесии властей и о праве короля объявлять войну и заключать мир, вступать в союзы. Большое количество книг в собрании Д.М. Голицына было посвящено теории монархического управления, обязанностям монарха. Подобный тематический состав библиотек можно было встретить у А.А. Матвеева [8, С. 57-59], А.Ф. Хрущова [11, С. 1082] и А.П. Волынского. Тематический состав библиотеки А.Ф. Хрущова разнообразен и включал в себя сочинения Нодэ «*Политическое рассуждение о государственных переворотах*», различные политические памфлеты, посвященные государственным вопросам, «*Утопию*» Т. Мора, «*Философские основы гражданина*» Т. Гоббса и сочинение Дж. Локка «*О разумности христианской религии*», а также сочинения Гассенди, Спинозы и Мальбранша [15, С.262]. Следует отметить, что в библиотеке Хрущова имелся рукописный перевод работы Локка «*О правлении гражданском*» [7, С. 89].

Таким образом, состав личных библиотек подчеркивает широту интересов и взглядов своих владельцев, и в тоже время определенную направленность – поиск лучшей формы государственного устройства для России. Недаром А.Ф. Хрущов, наравне с А. П. Волынским и П.М. Еропкиным являлся одним из авторов известного дворянского «*Генерального проекта*».

Говоря о единомышленнике Хрущова А.П. Волынском можно отметить, что его политические воззрения также были направлены на защиту монархии, но при условии предоставления широких прав дворянству.

В личной библиотеке [3] Волынского значимое место занимали сочинения Пuffендорфа «*Введение в историю европейскую*» Пuffендорфа, «*Полидора Вергилия Урбинского осм книг о изобретателях вещей*», «*Краткое описание о войнах из книг Цезариевых*» и др. [4]

Очень показателен для характеристики интересов А.П. Волынского в области истории целый ряд книг по истории разных стран Европы: Англии, Швеции,

Польши, Испании. Волынский явно интересовался историей западноевропейских стран, отыскивая прецеденты, приемлемые для России, исследовал политические устройства данных государств, в поиске лучшей из них для России. В библиотеке А.П. Волынского имелись сочинения известных политических мыслителей – Н. Макиавелли, Ю. Липсия, Боккалини. В особенности ему нравилось сочинение Липсия «*Политические учения*», разоблачавшее нравственный и политический разврат эпохи Римской империи и современного Липсию общества. Здесь А.П. Волынский видел аналогию со временем правления Анны Иоанновны.

А.П. Волынский, как и его соратники, внимательно следили за политической обстановкой в Европе, изучали политические трактаты и сочинения, знакомились с популярными европейскими философскими идеями, пытаясь найти новую политическую форму для России с учетом тех изменений, которые произошли в России за последние десятилетия. Их идеи нашли свое воплощение в проекте, обосновавшем необходимость сохранения и защиты монархии, но при предоставлении больших прав дворянству, набиравшему политическую силу. Исследователи предполагают, что было составлено несколько черновых вариантов такого проекта, менее радикальный из которых должен был лечь на стол императрице Анне Иоанновне [6, С. 472]. Что отразили в своем проекте просвещенные дворяне аннинского периода? Самая обширная часть проекта касалась дворянства: «*Третья часть о шляхетстве и о приказном чину, из какой подлости они происходят, и которые не из шляхетства названы им все недобрыми людьми, и чтоб в оный чин ввестъ шляхетство и объявлено притом, что де европейские государства в том благорассудно поступают, и в обучении из молодого шляхетства разным наукам и правам гражданским и о прочем <...> умножить к делам из дворянства, а писано о подлости, а именно, о канцелярских чинах, какие они подлые люди и что в них надежды в делах и чтоб везде ввестъ дворянство*» [10, С. 24-25]. Таким образом, составители проекта стремились закрыть вход в дворянство «*неблагородных*» и тем самым приостановить размывание сословных границ. Ю.В. Готье, сравнивая разработки А.П. Волынского с предшествующими и последующими дворянскими проектами XVIII в., пришел к выводу, что преобразования, которые намечались А.П. Волынским «*роднят с позднейшими проектами реформ и различными записками 50-х и 60-х годов все те же сословно-дворянские тенденции*. Ярко выступая у А.П. Волынского, они крепнут и достигают полного развития в некоторых наказах 1767 года и под пером таких дворянских публицистов, как М.М. Щербатов [10, С. 31]. Безусловно, проект – это свидетельство о росте дворянского самосознания, основы которого были заложены философскими и политическими сочинениями западноевропейских мыслителей.

Вступление на престол императрицы Елизаветы Петровны ознаменовало не только смену политической элиты, но и стало началом нового этапа в истории дворянской политической мысли, который, характеризует-

ся с одной стороны, усилением борьбы за расширение прав дворянства, а с другой, формированием новой этики и идеологии дворянства, связанной с идеалами европейского Просвещения.

Таким образом, собственно временем «рождения» дворянской политической мысли, можно считать 1730 год, когда русское дворянство отчетливо заявило о своих претензиях на участие в государственном управлении и потребовало удовлетворения своих сословных нужд. Проекты Верховного тайного совета в 1730 году, выразили претензии дворянских верхов, «аристократии» на политическое господство в обществе. По сути, «Кондиции», предложенные на подписание Анне Иоанновне, отдалённо напоминают английскую Великую хартию вольностей 1215 г., провозгласившую ограничение единовластия монарха и усиление роли высших слоёв дворянства в управлении государством. Но они так и не стали полноценной конституцией, ограничивающей единовластие монарха в управлении государством.

В случае осуществления планов «верховников» в России могли появиться органы представительства, и произошло бы развитие более свободных отношений в обществе. Однако идейное противоречие в дворянской борьбе выразилось в том, что дворяне стремились закрепить свои феодальные интересы посредством новых буржуазных методов. Однако «Кондиции» сыграли свою решающую роль, они стали своеобразным «вызовом» дворянству, привели его к активному движению дворянской политической мысли, к выработке многочисленных проектов государственного устройства. Таким образом, «ответом» на «вызов» «Кондичий» стало рождение дворянской политической мысли, появление первых дворянских идеологов (В.Н.Татищев и А.П.Волынский). Сами «кондиции» легли в основу российского конституционного движения XVIII – начала XIX века, где приемниками Д.М. Голицына стали И.И.Шувалов, Н.И. Панин, М.М. Щербатов, А.Р. Воронцов, М.М. Сперанский.

Библиографический список

1. РГАДА. Ф. 340. Оп. 1. Ч. 5. Д. 13891. Л. 132.
2. РГАДА. Ф. 340. Оп. 1. Ч. 5. Д. 13891. Л. 52-73, 104-150.
3. РГАДА. Включение в Ф. 248. Оп. 110. Д. 39. Л. 381-396.
4. РГАДА. Включение в Ф. 248. Оп. 110. Д. 39. Л. 389-394.
5. Алпатов М.А. Русская историческая мысль и Западная Европа (XVIII- первая половина XIXв.). М., 1985. С. 272.
6. Анисимов Е.В. Россия без Петра: 1725-1740. СПб., 1994. С. 496.
7. Белокуров С.А. О библиотеке Московских государей в XVIII столетии. М., 1898. С. 336.
8. Викторов А. А. Описание библиотеки гр. А.А. Матвеева и гр. Матвеевой //Летописи русской литературы и древностей. М., 1863. Т. 5. Отд. III. С. 57-79.
9. Вебер Ф.-Х. Преображенная Россия // Беспятаев Ю.Н. Петербург Петра I в иностранных описаниях. Л., 1991. С. 35- 128.
10. Готье Ю.В. «Проект о поправлении государственных дел» Артемия Петровича Волынского //Дела и дни: исторический журнал. 1922. Кн. 3. С. 1-37.
11. Иконников В.С. Опыт русской библиографии. В 2 т. Киев, 1891-1892. Т. 1. Кн. 2. С. 1426.
12. «Кондиции», подписанные Анной Иоанновной в 1730 г. // Государство российское: власть и общество. С древнейших времен до наших дней: Сборник документов / Под ред. Ю.С.Кукушкина. - М.: Изд-во Моск. университета, 1996.
13. Луппов С.П. Книга в России в первой четверти XVIII века. Л., 1973. С. 284.
14. Пекарский П.П. Наука и литература в России при Петре Великом. Т. 1. СПб., 1862. С. 581.
15. Пореш В.Ю. Библиотека А.Ф. Хрущева (собрание преимущественно французских книг) // Книга в России до середины XIX века. Л., 1976. С. 260-267.
16. Романович-Славатинский А. В. Дворянство в России от начала XVIII века до отмены крепостного права. СПб.: Типография Министерства внутренних дел, 1870. с. 594.
17. Савелов Л.М. Дворянское сословие в его бытовом и общественном значении. М., 1907. С. 18.
18. Саверкина И.В., Сомов В.А. Реестр книг А.Д. Меншикова// Книга в России в эпоху Просвещения: сб. науч. трудов. БАН Л.: Изд-во АН СССР, 1988. С. 146-159.

References

1. RGADA. F. 340. Op. 1. C. 5. D. 13891. L. 132.
2. RGADA. F. 340. Op. 1. C. 5. D. 13891. L. 52-73, 104-150.
3. RGADA. Inclusion in the F. 248. Op. 110. D. 39. L. 381-396.
4. RGADA. Inclusion in the F. 248. Op. 110. D. 39. L. 389-394.
5. Alpatov M.A. Russian historical thought and Western Europe (XVIII- first half of XIX century.). M., 1985. P. 272.
6. Anisimov E.V. Russia without Peter: 1725-1740. SPb., 1994. P. 496.
7. Belokurov S.A. About the library of the Moscow princes in the XVI century. M., 1898. p. 336.
8. Viktorov A. A.A Matveev and Matveeva's inventory library // Annals of Russian literature and antiquities. M., 1863. Vol. 5. Dep. III. Pp. 57-79.
9. Weber F.-H. Transformed Russia // Bespyatov Y.N .Petersburg Peter I in foreign descriptions. L., 1991. Pp. 35 -128.
10. Gauthier Y. "Draft amended by public affairs" Artemy Petrovich Volynsky // Cases and days: the historical magazine. 1922 V. 3, Pp. 1-37.
11. Ikonnikov V.S. Experience of Russian bibliography. In 2 vols., Kiev, 1891-1892. V.1. Bk. 2. P. 1426.

12. "Condition", signed by Anna Ivanovna in 1730 // the Russian State: the power and society. From ancient times to the present day: Collection of documents / Ed. Yu.S. Kukushkin. M.: Moscow University, 1996.
 13. *Luppon S.P.* The book in Russia in the first quarter of XVIII century. L., 1973. P. 284.
 14. *Pekarskii P.P.* Science and Literature in Russia under Peter the Great. V. 1. SPb., 1862. P. 581.
 15. *Poresh V.Y. Library A.F. Khrushchev* (a collection of mainly French books) // Book in Russia until the middle of the XIX century. L., 1976. Pp. 260-267.
 16. *Romanovich-Slavatinsky A.V.* Nobility in Russia from the beginning of the XVIII century until the abolition of serfdom. SPb.: Printing of the Ministry of the Interior, 1870. P. 594.
 17. *Savelov L.M.* Nobility in his domestic and social significance. M., 1907. P. 18.
 18. *Saverkina I.V., Somov V.A.* Register books of A.D. Menshikov // Book in Russia in the Age of Enlightenment: Collection of scientific works. BAN - L.: Publishing House of the USSR Academy of Sciences, 1988, Pp. 146-159.
-
-

БОГДАНОВА О.В.

доктор филологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, Институт филологических исследований, Санкт-Петербургский государственный университет
E-mail: olgabogdanova03@mail.ru

BOGDANOVA O.V.

Doctor of philology, Professor, Leading Researcher, Institute of philological research, Saint Petersburg State University
E-mail: olgabogdanova03@mail.ru

ОБРАЗ ГЛАВНОГО ГЕРОЯ И ЛЮБОВНЫЙ «КОНФЛИКТ» В РАССКАЗЕ И. БУНИНА «ЧИСТЫЙ ПОНЕДЕЛЬНИК»

THE IMAGE OF THE PROTAGONIST AND THE LOVE CONFLICT IN THE STORY OF I. BUNIN "PURE MONDAY"

В ходе анализа новеллы И. Бунина «Чистый понедельник» показано, что образ главного героя играет не менее важную роль, чем находящаяся в центре наррации героиня, и оба героя воплощают философские идеи позднего Бунина. «Он» становится отражением пушкинского «онегинского» типа, «она» – персонификацией позднетолстовских идей, зафиксированных в бунинском трактате «Освобождение Толстого». Несовпадение «фазисов», на которых (по Толстому) находятся герои, приводит к непониманию персонажей и неосуществленности их любви.

Ключевые слова: русская литература XX века, проза, И.А. Бунин, рассказ «Чистый понедельник», система образов, идейно-философский уровень.

In the analysis of the Bunin's novel "Pure Monday" the author of article shows that the protagonist plays main role of a narration. The both characters of the story embody philosophical ideas of the late Bunin. "He" becomes a reflection of Pushkin's "Onegin" type, "she" is the personification of Tolstoy's ideas, recorded in Bunin's treatise "The Liberation of Tolstoy". The mismatch phase in which there are heroes leads to misunderstanding of the characters and the destruction their love.

Keywords: Russian literature of the twentieth century, prose, I.A. Bunin, the story "Pure Monday", the system of the characters, ideological and philosophical level.

Обыкновенно образ главного героя рассказа И.А. Бунина «Чистый понедельник» не удостоивается пристального внимания исследователей. Среди литературоведов и критиков принята установка, что в центре наррации оказывается героиня, в аналитических обзорах и литературоведческих статьях мужскому персонажу, как правило, уделяется скромное место. О.Н. Михайлов считает: «Эти тридцать восемь новелл <"Темных аллей"> дают великое разнообразие незабываемых женских типов – Руся, Антигона, Таня, Галя Ганская, Поля ("Мадрид"), героиня "Чистого понедельника". Вблизи этого соцветия мужские характеры куда невыразительнее; они менее разнообразны, подчас лишь намечены и, как правило, статичны. Герои характеризуются скорее косвенно, отраженно – в связи с физическим и психическим обликом женщины, которую любят и которая занимает в рассказе самодовлеющее место» [9, с. 8]. О герое «Чистого понедельника» исследователь пишет: «Герой "Чистого понедельника" <...> – обычный при всей своей физической привлекательности и эмоциональной наполненности, человек. Не то – героиня <...>» [9, с. 11]. «Героиня доминирует <...> герой безропотно подчиняется» [8] – утверждает О.А. Лекманов. И все это отчасти верно. Однако более пристальное внимание к образу главного героя позволяет глубже понять противоречиво

изысканную ткань повествования – серьезнее осмыслить рассказовую коллизию, понять истоки несостоявшейся любви героя и героини.

Рассказчик, кажется, действительно повествует именно о героине, но при этом (со всей несомненностью) прежде всего – о себе, о своей любви, о несостоявшихся надеждах, о глубоких душевных переживаниях, им перечувствованных. Видимая и, кажется, мотивированная (исследователями) постановка героини в центр наррации на самом деле оказывается поверхностной, почти мнимой – герой предпринимает едва ли не дневниковую «исповедь» о себе и для себя (сюжетного реципиента в тексте Бунина не предусмотрено). Поэтому и название рассказа – «Чистый понедельник» – оказывается напрямую связанным не только с образом и судьбой героини, как обыкновенно трактуют исследователи, но и с образом *ego*, героя-повествователя. «Рубиконом» прежней и новой жизни первый день Великого Поста становится не только для *нее*, но и для *него*.

О противопоставлении героев в критике говорилось немало. Особенного внимания заслужила антиномия *востока* и *запада*, нашедшая реализацию в образах главных персонажей рассказа. Одним из первых подробный и убедительный анализ этих мотивов сделал Л. К. Долгополов [6]. В его представлении восточные

черты в портрете героя и особенно героини должны быть интерпретированы как «серединность» положения России между Востоком и Западом, как «смежность» и «пограничность» восточного и западного в российской жизни, в национальной ментальности, в чертах внешности ее народов и отдельных представителей. В этом контексте восточные черты в портрете героя – «Я, будучи родом из Пензенской губернии, был в ту пору красив почему-то южной, горячей красотой», «характер был у меня южный, живой», «сицилианец какой-то» [4, с. 206] – не только воплощают особость русского типа, но и – с художественной точки зрения – эксплицируют близость героя его избраннице, восточной «шамаханской царице» [4, с. 215]. Молодость, красота и «восточность» словно сближают героев, мотивируют их взаимную приязнь и восторженную влюбленность героя. При этом как Л.К. Долгополовым, так и его последователями главный герой – в противоположность «насквозь» восточной героине – квалифицируется как человек скорее западного мира и европейских традиций, чем собственно восточных. И это верно, особенно на фоне хронотопической антитезы, которая прочитывается в рассказе, – противостояние мировосприятия модернистского и классического, мирозерцания «века нынешнего» и «века минувшего».

«Конфликтное» состояние хронотопа рассказа «Чистый понедельник» задается Буниным сразу, с первых же строк повествования. Пейзажная зарисовка, открывающая наррацию, априорно эксплицирует «романтическое» двоемирие, программируя неразрешимые противоречия в окружающем мире и в отношениях героев. «Темнел московский серый зимний день, холодно зажигался газ в фонарях, тепло освещались витрины магазинов – и разгоралась вечерняя, освобождающаяся от дневных дел московская жизнь: гуще и бодрей неслись извозчицки санки, тяжелей гремели переполненные, ныряющие трамваи, – в сумраке уже видно было, как с шипением сыпались с проводов зеленые звезды – оживленнее спешили по снежным тротуарам мутно чернеющие прохожие...» [4, с. 206]. Пограничность времени суток (вечер ↔ день), зрительно-чувственные антиномии (холодно ↔ тепло, темнота ↔ свет, тяжело ↔ бодро), образные ряды (переполненные трамваи ↔ одинокие прохожие), оксюморонные построения («холодно зажигался») актуализируют противоречивую двусоставность будущего повествования, особенно в преддверии того, что именно в этот поздний час для героев только начинается настоящая яркая жизнь.

Со всей определенностью можно утверждать, что экспозиционный пейзаж напрямую связан с образом главного героя, героя-рассказчика – не только потому, что именно этот персонаж ведет повествование, но и потому, что реалистичность и предметность зарисовки присуща видению героя, но не героини (ср., например, ее модернистски эстетизированный взгляд на луну: «Полный месяц нырял в облаках над Кремлем, – “какой-то светящийся череп”, – сказала она» [4, с. 216]). Если героине свойственно характерное для символизма

(декадентства) «пересоздание» природы, индивидуализация и эстетизация ее, то взгляд героя прост, чист и по-своему наивен. Для него характерен живописно-пластический принцип восприятия мира, оживление его в реалистическом, хотя и опозитизированном ключе.

С первых же слов рассказового изложения герой предстает искренним и непосредственным, умеющим тонко и поэтично подмечать детали и нюансы, но не склонным к тому, чтобы субъективировать и деформировать их. О себе он говорит: «...характер был у меня <...> живой, постоянно готовый к счастливой улыбке, к доброй шутке», он не скрывает в себе «простосердечную веселость», с юношеской простотой нередко высказывает то, «что придет в голову» [4, с. 207]. Героиня упрекает его в «болтливости и непоседливости», но по сути – в живости характера и незрелой непосредственности (именно в этом ракурсе прочитывается сцена знакомства героев на лекции Андрея Белого – герой «вертелся», «хохотал», «весело обратился...», [4, с. 206]). Он «всегда» радостен («как всегда, радостно» [4, с. 210]). В отличие от героини он доступен удивлению («удивлен», «удивился еще больше» [4, с. 210]; «поражается» [4, с. 216]). Права Т.А. Никонова, которая утверждает, что «именно на этом пороге – на переходе от рационального к чувственному и наоборот – расходятся герои писателя» [10, с. 600].

Герой подобен «природному», «естественному» человеку, для которого мир вокруг полон жизни, ярких впечатлений, ощутимых вкусов, красочных звуков, насыщенных запахов: «В комнате пахло цветами, и она соединялась для меня с их запахом» [4, с. 209]. Для него заречная Москва – «снежно-сизая» [4, с. 209], вечерняя звезда – «зеленая» [4, с. 209], отраженные в золотых куполах храма Христа Спасителя галки – «синеватые» [4, с. 209], в заходящем солнце стволы деревьев «розовеют» [4, с. 212], запах волос героини – «пряный» [4, с. 210]. В этом смысле герой-рассказчик близок авторскому персонажу, самому автору, который в одном из ранних дневников писал о себе: «Я всегда мир воспринимал через запахи, краски, свет, ветер, вино, еду – и как остро, боже мой, до чего остро, даже больно!...» [1, с. 124].

Герой погружен в идеалы и светские кодексы Москвы 1910-х годов. Следование им поднимало женщину на пьедестал, диктовало преклонение перед образом (почти блоковской) «прекрасной дамы» и поэтизацию ее. Однако принцип поведения бунинского светского повесы не просто «ритуален», выдает не только следование нормами поведения в (женском) обществе, но составляет внутреннюю суть молодого и страстного героя — он был влюблен восторженно и вдохновенно. Примечательно, что, как признается герой, уже «вскоре» после знакомства он делает предложение: «Вскоре после нашего сближения <...> я заговорил о браке» [4, с. 209]. Герой истинно по-пушкински: «И жить торопится, и чувствовать спешит!» И даже отказ героини не сильно расстраивает героя: «Это меня не обезнадежило. “Там видно будет!” – сказал я себе в надежде на

перемену ее решения <...> Наша неполная близость казалась мне иногда невыносимой, но и тут – что оставалось мне, кроме надежды на время?» [4, с. 209]. Трижды повторено слово «надежда». Герой полон надежд, он верит в любовь и счастье. Персонаж с открытой душой и легким сердцем даже в муках (любви) видел только счастье: «все та же мука и все то же счастье... <...> все-таки счастье, великое счастье!» [4, с. 209], «восторженное отчаяние» [4, с. 209]. Его влюбленная печаль по-пушкински светла: «Мне грустно и светло...»

Герой-рассказчик не говорит много о себе, не упоминает о своем образовании. Однако привозимые героине книги («новые книги – Гофмансталя, Шницлера, Тетмайера, Пшибышевского» [4, с. 207]), надо полагать, знакомы и герою (неслучаен его вопрос об «Огненном ангеле» В. Брюсова или упоминание Л. Андреева). Встреча героев на вечере Андрея Белого свидетельствует о том, что он тоже завсегдатай модных собраний, публичных выступлений, театральных «капустников», новых театральных спектаклей и концертов. Он вращается в кругу «знаменитых актеров» [4, с. 207], оказывается рядом со Станиславским, Качаловым, Сулержицким, слушает Шаляпина.

С немалым знанием он говорит о Москве, вспоминает об Астрахани, думает о Персии и Индии. Не только героине, но и ему знакомы московские храмы и обители, монастыри и кладбища («Это знаменитое раскольничье?» [4, с. 211]). Он размышляет о «странном городе» Москве, «об Охотном ряде, об Иверской, о Василии Блаженном <...> Спасе-на-Бору» [4, с. 209]. Герой наблюдателен и тонок в своем восприятии – угадывает «что-то киргизское в остриях башен на кремлевских стенах...», видит «итальянские» корни старых московских соборов [4, с. 209], оценочно эстетично не принимает «слишком новой громады Христа Спасителя» [4, с. 209]. С не меньшей свободой, чем героиня, он способен цитировать древние тексты, например, переписку Юрия Долгорукова [4, с. 213]. С пушкинским легкомыслием герой мог бы повторить: «Мы все учились понемногу чему-нибудь и как-нибудь...»

Исповедальная форма повествования сужает широту и ограничивает множественность портретных характеристик, которыми мог быть наделен герой. Однако одна деталь внешнего облика персонажа повторяется в тексте дважды (или в вариативной словоформе – трижды), она настойчиво акцентирована и – интертекстуальна. Она тоже пушкинская – знаменитый онегинский «бровый воротник».

Уж темно: в санки он садится.
«Пади, пади!» — раздался крик;
Морозной пылью серебрится
Его бровый воротник.

Выразительная пушкинская деталь, ранее подмеченная исследователями [7], узнаваемо маркирована в отечественном сознании, не понимать и не чувствовать этого Бунин не мог. Т. е. посредством различного

и легко опознаваемого слова-маркера автор эксплицирует не только родословную героя, те самые «западные» корни, о которых много говорила критика, но и включает его в семантически значимое поле литературных персонажей-предшественников. Герой Бунина предстает в образе молодого Онегина, светского столичного повесы, представителя «золотой молодежи», увлеченного, влюбленного, еще не затронутого модным «сплином» или «хандрой», всецело наслаждающегося жизнью, молодостью, благополучием, счастьем, любовью. Весь образ героя пронизан «светлыми (пушкинскими какими-то) настроениями», «его словами изливаю я свою выдуманную юношескую любовь» [2, с. 8] – слово признается Бунин.

И тогда на проступающем «онегинском фоне» яснее и отчетливее начинают просматриваться разбросанные по всему тексту детали другого по времени и по духу классика – Л.Н. Толстого. Исследователи уже неоднократно обращали внимание на речевые черты и детали портрета Андрея Болконского, Пьера Безухова, Лизы, Платона Каратаева, Анны Карениной, Лёвина, которыми в рассказе Бунина «помечаются» тот или иной персонаж, эпизод, ситуация. Однако смысл этих мет оставался стертым. Теперь же – в сопоставлении пушкинского и толстовского начал – яснее актуализируется природа любовного конфликта героев, отчетливее обнаруживается существо их любовного противостояния, прочувствованнее выявляется – в Бунине и его героях – столкновение субъективных представлений о любви, окрашенных авторитетами бунинских кумиров предшествующей литературы.

Контрверза пушкинского и толстовского расшифровывает непонимание героем героини (его многочисленные «зачем-то», «почему-то», «непонятно, почему»), так же как и неспособность понять его героиней («вы не можете понимать так, как я <...>», «вы представить себе не можете <...>» [4, с. 213 и др.]). Страстное и искренне живое пушкинское чувство – погружение в любовь и растворение в ней – сталкивается с (поздне)толстовским (времен «Крейцеровой сонаты») «воздержанием» и «безжизненностью» [4, с. 216]. За антиномиями «Восток ↔ Запад», «мужское ↔ женское» («он ↔ она») вырисовывается еще одна антитетичная пара – «Пушкин ↔ Толстой», за соположением имен которых угадывается бунинское неоднозначное отношение к любви.

Критика часто говорила о том, сколь пассивен и инертен, бездействен и созерцателен герой. О.А. Лекманов, например, называет персонажа «всегда <...> пассивным и подконтрольным героем» [8]. Между тем апелляция к Пушкину, аллюзия на пушкинский текст позволяют иначе взглянуть на образ героя Бунина и увидеть в нем ту (или очень сходную) духовную эволюцию, которую прошел Евгений Онегин.

Молодость бунинского героя, сопоставимого с Онегиным первой главы романа, не мешает персонажу быть тонким, наблюдательным, проницательным и чувствительным. Он легко улавливает изменения в на-

строении героини, замечает колебания в ее поведении, не видя причины ее психологических надрывов, он не оставляет их без внимания и готов к участию.

«Пораженный» [4, с. 216] в последний вечер повелением героини отпустить кучера герой «с замирающим точно над пропастью сердцем» [4, с. 216] остается в ее квартире. Сравнение «точно над пропастью» передает не только и даже не столько страсть и вождление молодого героя, сколько ощущаемую им тревогу, предчувствие неких грозящих (угрожающих) перемен, которые тревожат и пугают его.

Неслучайно на утро, отосланный возлюбленной и оказавшийся возле Часовни Иверской Божьей Матери герой, кажется, долженствующий испытывать блаженство и невероятный восторг от долго ожидаемой и наконец свершившейся близости, опускается на растоптанный (почти растопленный) снег на колени и предается молитве. Его впечатление от внутренности церкви – «горячо пылала» [4, с. 217] – передают его собственное состояние – пылающего страха, горячей тревоги (за героиню), обжигающего ожидания близкой драмы. Соболезнующее восклицание рядом оказавшейся старухи: «Ох, не убивайся, не убивайся так! Грех, грех!» [4, с. 217] — на уровне «внешнего», «стороннего» психологизма передает горячность и глубину чувств, переживаемых героем. Переносно-метафорическая словоформа «не убивайся», дважды повторенная, придает ноты трагизма внутренним душевным движениям юного чувствительного персонажа. Еще не зная о грядущих событиях, герой глубоко ранен их предчувствием.

Прощальное письмо героини и ее исчезновение приносят еще более острую боль душе героя — он «долго пропадал по самым грязным кабакам, спивался, всячески опускаясь все больше и больше» [4, с. 217]. И только «потом», спустя почти два года «стал понемногу оправляться — *равнодушно, безнадежно...*» [4, с. 217]. Если прежде он был полон надежд, верил в счастье любви и наслаждения молодости, то теперь герой равнодушен и безнадежен. «Наука страсти нежной» оказалась им освоенной, пушкинские уроки «учитесь властвовать собою» оказались ему привиты. Герой покинул «первый фазис» жизни, оказался в преддверии (сюжетно – у ворот) нового этапа жизненного пути. В романе «Жизнь Арсеньева» это этап жизни описан так: «Счастливых дней было еще много, но только уже не одних счастливых...»

В «Освобождении Толстого» (1937) Бунин писал о делении Толстым жизни на «три фазиса»: «Человек переживает три фазиса<...> В первый фазис человек живет только для своих страстей: еда, питье, охота, женщины, тщеславие, гордость – и жизнь полна. <...> Потом <...> интерес блага людей, всех людей, человечества <...> <Третий фазис> есть служение Богу, исполнение его воли по отношению к той его сущности, которая во мне. <...> Это стремление к чистоте божеской...» [3, с. 18]. По мысли Бунина (вслед за Толстым), его герой прошел фазис «своих страстей»: еды, питья, женщин, тщеславия, гордости (отсюда столь щедрое и обильное

перечисление и изображение в рассказе ресторанов, яств, гурманства) – и приблизился к входу во «второй фазис». Между тем героиня «Чистого понедельника» уже достигла «третьего фазиса», «божеской любви», по Толстому.

Таким образом, в этих – толстовско-бунинских координатах – возникает еще одна, новая идейно-структурная коллизия: герои рассказа не могли быть вместе не потому, что Бунин «показывает ее <”всесоюзной любви”> недостижимость» [5, с. 9], как считают некоторые исследователи, но потому, что *он* и *она* проживали разные фазисы жизни, несопоставимые и разнонаправленные, те, что в «восточной мудрости» [4, с. 210] Толстого, идущей от толстовского увлечения индуизмом, названы как «Путь Выступления» и «Путь Возврата» [3, с. 19]. Ментальные координаты хронотопов героев разнесены, векторность их движений разноориентирована, они пересеклись в некоей «точке схождения», но не могли совпасть абсолютно и соединиться.

Однако, возвращаясь к пушкинским параллелям, следует обратить внимание на финальные эпизоды произведений Пушкина и Бунина. Автор романа в стихах в восьмой главе прощается со своим героем – «Прощай, и если навсегда, то навсегда прощай» (эпиграф из Байрона к заключительной главе). При этом может показаться, что Пушкин еще не завершил обрисовку жизненных перипетий героя: сюжетная линия персонажа могла быть продолжена. Однако для создателя романа прощание возможно, потому что, с авторской точки зрения, герой повзрослел, возмужал, обрел жизненный опыт. Свидетельство и доказательство тому – любовь к Татьяне, охватившая Онегина, его письмо и признание. Любовь к героине стала для Евгения своеобразным «испытанием», которое герой успешно прошел, и теперь мог быть сочтен самостоятельной, зрелой, духовно окрепшей личностью. Подобным же образом и Бунин в финале «Чистого понедельника» в ситуации сюжетного перелома показывает, что герой после пережитого и преодоленного им расставания с любимой стал более зрелым и сильным, обрел спокойствие и мудрость. Последние выплаканые слезы героя и его раздумчивые мысли-вопросы в Марфо-Мариинской обители знаменуют собой начало нового пути, который открывается перед ним.

Итак, *пушкинское* и *толстовское* не совпало в героях Бунина. Заметим, как и в нем самом. Если молодость Бунин провел с Пушкиным – в заметке «Думая о Пушкине» (1926) он признавался: «...вся моя молодость прошла с ним» [2, с. 9], то зрелость писателя проходила с Толстым, мысли о котором и нашли свое отражение в образе героини «Чистого понедельника». Именно раздифференцированность жизненных фазисов (условно – пушкинского и толстовского) и оказалась, по Бунину, (невидимой и неосознаваемой) причиной невозможности счастливой любви между героями. (Позднее толстовская героиня не могла разделить пристрастий и убеждений (ранне) пушкинского героя – жизненные фазисы героев интенционально не совпадали.

Библиографический список

1. Бунин И. А. Дневники [22 января 1922 г.]// Бунин И.А. Полное собр. соч.: в 13 (16) т. Т. 9. С. 124.
2. Бунин И. А. Думая о Пушкине // Бунин И.А. Собр. соч.: в 16 т. Т. 8. С. 8. С. 6–9.
3. Бунин И. А. Освобождение Толстого // Бунин И.А. Собр. соч.: в 16 т. Т. 8. С. 18.
4. Бунин И. А. Темные аллеи. М.: Молодая гвардия, 2002. С. 206–218.
5. Гармаш Е. О двух реминисценциях в рассказе И. Бунина «Чистый понедельник» // Филологические исследования. Вып. 6. Донецк, 2004. С. 3–9. С. 9.
6. Долгополов Л. К. О некоторых особенностях реализма позднего Бунина (опыт комментария к рассказу «Чистый понедельник») // Русская литература. 1973. № 2. С. 93–109.
7. Лазареску О. «Онегинские» отражения в прозе Чехова и Бунина // Русская историческая филология: Проблемы и перспективы. Петрозаводск, 2001. С. 358–368.
8. Лекманов О., Дзюбенко М. Из опыта пристального чтения русской прозы: «Чистый понедельник» И. А. Бунина // ruthenia.ru/document/551883. html
9. Михайлов О. Н. Иван Царевич // Бунин И. А. Темные аллеи. М.: Молодая гвардия, 2002. С. 3–12.
10. Никонова Т. А. О смысле человеческого существования в творчестве И. Бунина // И. А. Бунин: pro et contra. СПб.: РХГИ, 2001. С. 599–613.

References

1. Bunin I.A. Diaries [22 January 1922]// Bunin I.A. Collected works: in 13 (16) v. Vol. 9. P. 124.
 2. Bunin I.A. Thinking about Pushkin // Bunin I.A. Collected works: in 16 v. Vol. 8. Pp. 6–9.
 3. Bunin I.A. The Liberation Of Tolstoy // Bunin I.A. Collected works: in 16v. Vol. 8. Pp. 10–123.
 4. Bunin I.A. Dark alleys. M.: Molodayagvardia, 2002. Pp. 206–218.
 5. Garmash E. About two allusions in the story of Ivan Bunin “Pure Monday” // Philological studies. Vol. 6. Doneck, 2004. Pp. 3–9.
 6. Dolgoplov L. K. About some features of realism of the late Bunin (the experience of the review to the story “Pure Monday”) // Russian literature. 1973. Vol 2. Pp. 93–109.
 7. Lazaresku O. “Onegin” reflections in the prose of Chekhov and Bunin // Russian historical Philology: Problems and prospects. Petrozavodsk, 2001. Pp. 358–368.
 8. Lekmanov O., Dziubenko M. From the experience of close-reading Russian prose: “Pure Monday” of I.A. Bunin // ruthenia.ru/document/551883. html
 9. Mikhailov O. N. Ivan Tsarevich// Bunin I.A. Dark alleys. M.: Molodayagvardia, 2002. Pp. 3–12.
 10. Nikonova T. A. About the meaning of human existence in the works of I. Bunin // I.A. Bunin: pro et contra. SPb.:PHGI, 2001. Pp. 599–613.
-

ДЕМИРАЛ ХИЛМИ

аспирант, кафедра истории новейшей русской литературы и современного литературного процесса, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
E-mail: hilmidemiral86@gmail.com

DEMIRAL HILMI

Graduate student, Department of History of Russian Literature of the XX–XXI Centuries, Lomonosov Moscow State University.
E-mail: hilmidemiral86@gmail.com

КОНЦЕПТ «МУЗЫКА» В ПОВЕСТИ В. С. МАКАНИНА «ГДЕ СХОДИЛОСЬ НЕБО С ХОЛМАМИ»

THE CONCEPT “MUSIC” IN V.S. MAKANIN’S SHORT NOVEL “WHERE THE SKY MEETS THE HILLS”

Данная работа является первой, посвященной анализу музыкального аспекта в прозе В.С. Маканина. В статье исследуется концепт «музыка» в повести В.С. Маканина «Где сходились небо с холмами». Наряду с проблемой создания произведений и отношения к ним окружающих, рассматривается психологический портрет главного героя.

Ключевые слова: Маканин, концепт, концепт музыки, композитор, кризис культуры.

This work is the first one, which is dedicated to the analysis of the musical aspect in V.S. Makanin’s prose. In this paper the concept «music» in the short novel of V.S. Makanin «Where the Sky Meets the Hills» is investigated. Together with the problem of book creation and people’s opinion about it, the psychological profile of the central character is considered.

Keywords: Makanin, concept, music concept, composer, crisis of culture.

Концепт является предметом исследования не только философии, но и литературоведения. Понятие концепта связано с художественным изображением процессов, протекающих в человеке, в определенной степени является отражением окружающей действительности, о чем говорили еще в древности Кант, Гёте, Фреге. Хотя эти философы не использовали термина «концепт», они имели в виду именно то, что впоследствии стало пониматься по этим термином.

Как пишет в своей статье Ю.В. Суржанская, «Концепт – медиальная структура: он является формой мышления, но при этом он включает в себя первичные феномены (ощущения, переживания)» [8, с.71]. В жизни мы всегда думаем и действуем под влиянием концепта. Иными словами, «концепт» является естественным воплощением мышления. Ю.В. Суржанская считает, что «концепт» – это понятие когнитивное и перспективное, и выделяет 4 сферы функционирования феномена: индивидуальное сознание человека, авторский текст, интерпретация и коллективное сознание.

Несмотря на то, что изначально концепт является философским термином, каждая отдельная дисциплина, прибегая к использованию этого термина, дает ему определение, исходя из собственных потребностей. Каков же литературоведческий взгляд на концепт? В. В. Шилин в «Словаре литературоведческих терминов» определяет концепт как «план, очерк, сочинение. Долго бывшее в употреблении и совершенно стёршееся высказывание» [10, с. 143].

Наиболее полное исследование литературного кон-

цепта принадлежит, на наш взгляд, В.Г. Зусману. Он считает, что «концепт запускает движение смыслов на стыках разных рядов – исторического, социального, бытового и собственно литературного» [2, с.10]. Зусман утверждает, что «концепт в литературе» и «литературный концепт» это неравнозначные понятия. По его мнению, «литературный концепт» отличается от «концепта в литературе» тем, что литературный концепт обращён больше к средствам. Зусман исследует термин «литературный концепт» на 3 уровнях. Во-первых, «литературный концепт» может быть каким-то образом и неким символом, мотивом. Во-вторых, концепт может служить соединением разных точек зрения. В-третьих, в художественных материалах может обнаруживаться несоответствие между значением и смыслом. Таким образом, возникновение концепта зависит от результата встречи биографического и художественного моментов.

С философской точки зрения музыку подробно проанализировал А.Ф. Лосев. По его мнению, музыка является не физическим или физиологическим понятием, а, скорее, психологическим *восприятием*. «Музыка, конечно, может изображать душевные явления и даже очень часто только этим и занята. Но, во-первых, предмет её гораздо шире, она изображает всё что угодно, а, во-вторых, наделение музыки способностью изображать душевные движения отнюдь не есть психологизация самой музыки» [5, с. 42].

Говоря о концепте «музыка» в литературе, мы будем рассматривать прежде всего тему музыки в литературе. Как подчеркивается в статье С. А. Генченкова, в литера-

турных произведениях на музыкальную тему само музыкальное произведение не видно, в них описываются истории, связанные с музыкой. «Существенным отличием литературы от музыки, от «нотной литературы» является то обстоятельство, что в ней не может быть отражён ни контекст музыкального произведения, ни его текст, однако именно произведения данной группы музыкальной литературы формируют события музыки «незвучащей категории» [1, с.119]. В своей статье исследователь выдвигает мысль о том, что литературные произведения на музыкальную тему являются частью культурной и политической жизни, а также отражением общественного сознания. Таким образом, тема музыки в литературе обычно обладает социальной характеристикой, психологической глубиной или символическим смыслом.

В нашей статье будет рассмотрено значение музыки в социальном и психологическом аспектах, так как символическое значение данного концепта в повести «Где сходилась небо с холмами» обнаружить не удалось. При анализе концепта музыки мы прибегнем к классификации Зусмана, упоминавшейся в начале статьи. Кроме этого, наша цель проанализировать художественное воплощение писателя, процесса создания и исполнения музыкального произведения как творческого акта, проблемы заимствования мелодий и проблемы взаимоотношений композитора и общества разных типов музыкантов, национального аспекта в музыке и этической ответственности музыканта-творца за состояние музыкальной культуры в обществе.

Написанной в 1984 году повести В.С. Маканина «Где сходилась небо с холмами» основным концептом становятся муки совести Башилова, главного героя, его самоосуждение и самоанализ. Психологические противоречия музыканта, возникшее в его душе чувство вины оказываются результатом конфликта между народной и современной песенными культурами. В повести прослеживаются две главные темы: во-первых, сопоставление восприятия песни в прошлом и настоящем; во-вторых, сопоставление и противопоставление музыканта простому человеку. Психологическое настроение главного героя, композитора Башилова, раскрывается вместе с философским осмыслением музыкальной культуры как явления. Герой Маканина, обретая творческую свободу, начинает понимать, что ему не хватает чего-то важного в жизни. Потеря ценности бытия ведёт его к рефлексии, основанной на сопоставлении прошлого и настоящего. Башилов с детства наделен музыкальными способностями. В Аварийном посёлке, откуда он родом, музыкальные способности есть у всех, однако только Башилов и его ровесник Генка Кошелев получают профессиональное музыкальное образование. Башилов развивает свой дар до такого уровня, что становится известным музыкантом. Его мелодии начинают использоваться песенниками. В посёлке уже поют не прежние песни. Шлягеры его авторства получают широкую известность. Так Башилов получает признание. Создается впечатление, что у героя есть все основания чувствовать

себя счастливым. Однако в процессе глубокого переосмысления своей жизни герой понимает, что стал причиной утраты целого культурного пласта – песенных традиций своего маленького Аварийного посёлка.

По словам Т.Н. Чурляевой, «в повести в большой степени выражается необратимость угасания, истечения жизни, проявляющегося и на уровне социального отсутствия духовной связи поколений, в вырождении родового сознания, коллективного бытия, и в бытийно-возрастающей “немоте”, пустоте пространства» [9, с. 73-74].

По словам С.В. Переваловой, в повести «Где сходилась небо с холмами» отчётливо видно стремление В.С. Маканина разрешить своему герою действовать без видимой авторской программы, по воле собственной интуиции, которая, судя по появившейся двумя годами ранее повести «Предтеча» (1982), может быть приравнена к понятию «совесть» [7, с. 167].

Башилов был обязан успеху песен, которые стали жить своей жизнью, независимой от автора, не только собственным способностям и труду. Ведь он трансформировал народные песни. Мотив «присвоения» элементов народной музыкальной культуры становится ключевым. Исследователь В.В. Иванцов именно это называет «залогом композиторского успеха» [3 с. 138] Башилова. Иначе относится к этой проблеме Т.Н. Чурляева. Она выявляет соотнесенность композиции музыкальных произведений Башилова со структурой повести. Произведения композитора состоят из фрагментов, не имеющих причинно-следственной или какой-либо иной связи. Чурляева считает, что несмотря на то, что Башилов работает по принципу монтажа, композиция его произведений выглядит абсолютно завершённой, так как в качестве формообразующего принципа используется приём повтора.

Т.Н. Чурляева пишет о том, что ритм колёс поезда, увозящего героя в Москву, оказывается элементом музыкального ряда. Здесь возникает некий символ судьбы «поселковского мелоса». Как музыкальный элемент, «ритм колёс поезда» – символ того, что Башилов увезёт «поселковский мелос». Однако обвинять Башилова в том, что народ посёлка потерял музыкальный дух, нет достаточных оснований. Хотя формально обвинения мотивированы заимствованным характером его авторских песен, соединением в них собственного стиля с народным. Понимание музыки героем не является полностью уникальным.

Ощущение потери песенно-музыкальной культуры появляется в самом начале произведения. Башилов вместе с женой находится в гостях. Все хором запевают песню. Однако внутреннее состояние Башилова занято не песней, а дискомфортом от окружающей обстановки. Он хочет уйти домой и покачаться в своём кресле-качалке. Ему не нравится, как окружающие его люди поют эту песню, это раздражает его: «...окружающие вновь затягивали под хмельком песню, обычную, примитивно-грубую...» [6, с.113]. Автор описывает душевное состояние и отношение героя к стилю испол-

нения: «С падением роли кантилены в музыкальном тематизме развились, что и логично, многообразные формы речевого начала в музыке. А едва мелодика стала на грань меж выпеванием и выговариванием текста... – хватит, хватит насмешек, это уж, знаете, слишком!...» [6, с.113]. Таким образом герой делает вывод, что упадок современной песенной культуры является пришедшим из других культурных слоев приемом «спетой речи», но этот вывод не снимает внутреннего дискомфорта.

Музыкантом в повести является не только главный герой Башилов, но и его двойник Генка Кошелев. Он не такой успешный музыкант, как Башилов. И вместе с тем Кошелев – литературный двойник, вызывающий переживания у Башилова, когда они встречаются через много лет: «Разве я не хочу *сделать тепло* простому человеку, который устал, наработался, который настоялся к тому же в очередях и которому недосуг искать и находить изыск в моих сонатах и трио?...» [6, с.137] Во время встречи Башилов чувствовал себя отчуждённо и ушёл из ресторана. В то же время Башилов понимает, что он несчастливый человек, а Кошелев счастлив: «Кошелев и в разговоре попросил о другом – он хотел петь в ресторане, в скромном ресторане, и это не прихоть, не временная блажь, а итог размышлений, это итог, и, значит, он нашёл свой путь: малому кораблю малое плаванье. Он был бы счастлив петь в небольшом ресторане, да, да, счастлив, он при музыке, и ничего в жизни ему больше не надо, он именно что нашёл свой путь» [6, с.135]. Сопоставляя свою судьбу с судьбой казавшегося неудачником Кошелева, главный герой вдруг осознает, что именно Кошелева можно считать счастливым.

Для того, чтобы в полной мере чувствовать себя счастливым, Башилов решает отдать «долг» людям Аварийного поселка. Герой повести посещает посёлок три раза, и каждый раз он чувствует упадок культуры пения. Первая его поездка в посёлок случилась после окончания консерватории. В первый приезд он замечает, что столы и скамьи, где в его детстве аварийщики пели и по праздникам, и в скорби находятся на прежнем месте. Во время первого приезда аварийщики ещё пели для его погибших родителей, хотя пели мало, по сравнению с былыми временами. Башилову даже приходилось затягивать и солировать. Во второй приезд он видит, что скамьи и столы уже обветшали. А в третий приезд столов совсем уже не было. По мнению Т. Н. Чурляевой, Башилов замечает свою вину перед людьми посёлка постепенно: во-первых, осознание героем начинается с реплики учителя по сольфеджио и из-за отношения к нему бабки Василисы; во-вторых, благодаря разговору с Катей и встрече с Геннадием Кошелевым.

С.В. Перевалова пишет о том, что так в повести «появляется важнейшая тема трагического противостояния – «Я» и «Они», которое приобретает расширительный смысл – интеллигенция и народ. В этой борьбе Георгий Башилов в буквальном смысле своего имени – победитель. Но с годами радость победы бледнеет, а «они», побеждённые, вопреки ожиданиям, так и не становятся чужими, ненужными [7, с. 186].

В повести автор сравнивает музыкальное восприятие в прошлом с музыкальным восприятием в настоящем времени. При этом он делает акцент на старые уральские песни: «...поселковая жизнь на отшибе определила, как водится, тягу к старинке, к былым денечкам и к замшелым уральским песням, от которых сильно пахло болезнями, рудниками и чутким, если не волчьим, трудом искателя, а часто и прямым разбоем» [6, с.115]. Изменение же музыкального восприятия героя произведения, Башилова, связано с возникшим в посёлке пожаром: «Один раз на поминках он видел всё ещё не унявшийся пожар. Дым был чёрный, дым стелился. Сложная трансформация фольклорных элементов начиналась уже тогда, а дальше сработало время: настойчивые межжанровые вплетения сами собой определили синтез с выразительными средствами *современной ему* музыки...» [6, с.117-118]

Современность приносит свои трудности для героя. В современной музыке он не может найти той естественности жизни, которую чувствовал в детстве во время исполнения песен. Огромное впечатление на него производят обвинения бабки Василисы в том, что стремление к пению в посёлке стало утрачиваться из-за Башилова и Кошелева. Василиса считает, что эти два музыканта воспользовались музыкальной восприимчивостью посёлка и увезли её в город. Пожилая женщина приходит к такой мысли по той причине, что герой произведения переделал традиционную народную музыку, соединив её с современной. Продвижение Башилова на музыкальном поприще идёт обратно пропорционально тому, как посёлок теряет своё музыкальное восприятие. По мере того, как растёт известность героя, музыкальная культура угасает: «...эти двое, вышедшие из посёлка, уносят их песни и их музыку дальше и дальше – высасывают. Чем больше музыки уносили эти двое, тем меньше её оставалось здесь...» [6, с.126] Таким образом, возникают сомнения и в том, что Кошелев должен был быть счастлив.

По словам Т.Н. Чурляевой, «исчезающий «поселковский мелос» выступает здесь метафорой «праосновы бытия». Осознание этой истины вовлекает героя в драматический конфликт: с одной стороны, догадка того, что такое качество жизни укоренено в мироустройстве, с другой – рождающийся страх требует оправдания себя» [9, с. 68].

Исследовательница пишет о том, что несмотря на то, что в русской классической литературе мотив страдания является метафорой постижения смысла бытия, принятия жизни в целом и в полноте, страдания Башилова приводят к попытке сопротивления закону распада бытия. Литературовед добавляет: Башилову кажется, что причины исчезновения скрываются именно в нём и именно в этом заключается его вина. Чурляева подчёркивает, что, на самом деле, Башилов – лишь проявление закона жизни через смерть. Также в работе Чурляевой говорится о том, что в конце повести на уровне героя чувство вины разрешается через идею создания хора детей, которые, используя многоголосие, сохраняют песню и спасут музыку.

Отношения Башилова с музыкой, изменяясь, тем не менее, движутся вперёд. Герой, играющий в детстве на гармони, продолжает свой музыкальный путь, играя на фортепиано. Позднее он идёт дальше и начинает создавать шлягеры. Это даёт герою ощущение ложного счастья, которое, однако, не может заглушить чувство вины. Находящегося в таком душевном состоянии героя повергает в ещё более глубокую печаль высказывание Галки о том, что уже и песня не поётся. Эпизод, когда Галка высказала ему в лицо мысль о нежелании людей петь песню под гармонию, от игры на которой в детстве все были так счастливы, – это второй момент в произведении, когда герой сталкивается с осознанием потери посёлком музыкальной культуры. «Они стали меньше петь, еще ты на гармонике играл: ты так играл, что им петь не хотелось» [6, с. 127]. Дальше возникает пространственно-временная трансформация. Холмы, расположенные в местности, где герой родился и вырос, уносят его в прошлое. Однако это вызывает у героя беспокойство. Когда он отрывает взгляд от холмов, беспокойство только усиливается. Описанная ситуация символизирует психологические метания героя между народными песнями и современной музыкой: «Одиноким, он наткнулся на воспоминания там и тут. Холмы (их линия) рождали смутное беспокойство, а когда он отводил от холмов глаза, беспокойство только усиливалось» [6, с. 127].

То, что народ посёлка потерял музыкальный дух, ощущается по нескольким признакам даже при первом приезде героя в посёлок. Например, гармонь постарела и запылдилась. Когда герой поёт песню, люди вроде и веселятся, как раньше, однако никто, как это было в прежние времена, не чувствует души песни. Попытка героя объединить людей общим чувством оказывается безуспешной: «... Криков, восторга не было. Он и не ждал криков. Они замерли» [6, с. 131]. Если они и подхватывают песню, когда Башилов играет, то единения душ не происходит: «Их голоса как бы угасали один за другим. Они смолкали. И раз от разу переходили на песню, которую он ещё не играл» [6, с. 131].

Песни, которые привели Башилова к музыкальному творчеству, трагичны. Это неудивительно, если мы посмотрим на общий сюжет и композицию произведения. В основе песен, собирающих народ посёлка вместе, лежит трагизм. Моменты, когда народ посёлка собравшись, поёт песни, в основном наступают после какого-либо горького, несчастного случая. Этот факт специально подчёркивается. Во время исполнения песен не может быть и речи о восторженном веселье, обычно это печальные моменты. Это возникшее из хаоса музыкальное восприятие Башилова оценивается А. В. Иванцовой как «подлинный космос» [3, с. 145]. Недаром В. В. Иванцов говорит о том, что песни в посёлке несут, прежде всего, ритуальную функцию и служат для отвлечения героев от душевной боли, заполнения пустоты от потерь близких людей. Одновременно с этим песни связаны со стихией хаоса. Исследователь также отмечает, что процесс организации хаотического мира и превращения

его Творцом-художником в космос высокого искусства в повести выглядит противоречиво. Башилов создаёт сложные композиции на основе музыкального архетипа посёлка, но одновременно появляется и «побочный продукт» – шлягеры, примитивизирующие истинное музыкальное искусство. Исследователь подчёркивает, что, по мысли Маканина, большая часть людей не готова совершать духовное усилие для постижения искусства и Высшей Гармонии.

Нам кажется необходимым несколько скорректировать тезисы В. В. Иванцова. Без сомнения, Башилов создаёт сложные композиции. Однако процесс работы над ними говорит о том, что создание музыки не вызывает у Башилова каких-то особенных усилий: ведь герой пишет музыку, сидя в комфортном кресле-качалке. На протяжении всего произведения композитор ни разу не изображён работающим над своими композициями.

Т. Н. Чурляева в своей диссертации пишет о том, что песня, мелодия в повести представляет инобытие энтропийного времени. Она считает, что в «замшелых уральских песнях» рассказывается об угасании жизненных сил и завершении земного существования (жизнь прошла; осень, осень; исчезли голоса в посёлке). У Башилова песни вызывают воспоминания о трагической потере обоих родителей. Таким образом, человек, в изображении Маканина – это своеобразный «музыкальный инструмент», который может быть настроен или расстроен.

В психологическом смысле структура произведения выстроена таким образом, что начинается оно с описания расстроенного душевного состояния главного героя и заканчивается на такой же эмоциональной ноте. Таким образом, композицию произведения можно считать циклической (кольцевой). Т. Н. Чурляева иначе рассматривает циклический характер повести. По ее мнению, жизнь Башилова и жизнь посёлка противопоставлены мгновению, воплощённому в голосе (духе), и это противопоставление призвано показать несоответствие между воображаемым и реализуемым идеалом. Иллюзия бесконечного повторения (возрождение посёлка, современный быт, новые лица и пр.) отсылает нас к мифу, при этом автор нарушает мифологическое, циклическое время. Небо (вечность) и земля (смерть) сходятся в линию горизонта и не образуют никакой пространственной перспективы, а ирония автора доказывает неоднозначность финала. Как утверждает исследовательница, Маканин не отрицает ни насущную действительность, ни тех, кто, возжаждав совершенства, не сумел обрести правильный путь. Т. Н. Чурляева специально подчёркивает, что авторский замысел не такой однозначный и читателю предложено решить, является ли погружение в «коллективное бессознательное» проявлением страха человека перед бытием или сознательной стратегией поведения абсурда за неимением альтернативы в реальной действительности. Финальный эпизод с посёлковым юродивым Васиком оставляет этот вопрос открытым, и эта сцена становится символическим противопоставлением времени и мгновения.

Таким образом, тема музыкального восприятия В. С. Маканина может быть всесторонне рассмотрена в рамках отдельно взятого нами произведения. Прежде всего, основной темой повести является осознание ответственности и борьба героя со своей совестью по причине того, что остаются в прошлом и, как следствие, исчезают народные песни, которые во времена его детства духовно объединяли.

Муки совести Башилова занимают одно из центральных мест в произведении. Ощущение счастья до определенного момента поддерживает в нем то, что он многого достиг, будучи музыкантом. Однако осознание того, что народ посёлка перестал петь песни, толкает Башилова к самоанализу. Процесс самоанализа, рождённого муками совести, принимает в произведении форму психической депрессии, в результате которой герой обнаруживает, что он несчастлив. Как уже отмечалось в

начале статьи, уход народа посёлка от песен не является виной одного лишь Башилова. Технологические инновации, приносимые современной жизнью, очень ослабляют людей. Критика же в адрес героя может касаться только того факта, что ему не удалось достичь в своих произведениях самобытности. Если в начале произведения большая часть вины падает на Башилова, то в конце ответственность возлагается в значительной степени на общество и цивилизацию как таковую. Конфликт оказывается трагически неразрешимым.

Основополагающим принципом изображения в повести становится принцип зеркального отражения: музыка отражается в композиторе, так же как и композитор становится отражением музыки. Искусство и жизнь меняются местами, выявляя глубинную тождественность. Создатель популярных мелодий становится подобием расстроеного музыкального инструмента.

Библиографический список

1. *Генченков С. А.* Известия высших учебных заведений. Проблемы полиграфии и издательского дела. 2000. № 1-2. С. 118-124
2. *Зусман В. Г.* Введение. // Диалог и концепт в литературе. Литература и музыка. Нижний Новгород, 2001. 167 с.
3. *Иванова А. В.* Субъективация повествования: на материале прозы Владимира Маканина. Дис... канд. филол. наук. Сиб, 2008. 178 с.-
4. *Иванцов В. В.* Пространственно-временная организация художественного мира В. С. Маканина : диссертация... канд. филол. наук : 10.01.01 СПб., 2007 239 с.
5. *Лосев А. Ф.* Феноменология абсолютной, или чистой, музыки с точки зрения абстрактно-логического знания. // Музыка как предмет логики, Форма. Стиль. Выражение. М.: Мысль, 1995. 205 с.
6. *Маканин В. С.* «Где сходилась небо с холмами»: Повести. М: Современник, 1984. 207 с. – (Новинки «Современника»).
7. *Перевалова С. В.* Когда бы все так чувствовали силу гармоний. (Проза М. С. Маканина) // Особая география памяти: (Образ авт. в рус. прозе 1970-1980-х гг. – В. П. Астафьев, В. Г. Распутин, В. С. Маканин): Монография. Волгоград: Перемена, 1997. 238 с.
8. *Суржанская Ю. В.* Вестник Томского Государственного Университета. Философия. Социология. Политология. 2011. №2(14). С. 70-78
9. *Чурляева Т. Н.* Проблема абсурда в прозе В. Маканина 1980-х начала 1990-х гг. Дис... канд. филол. наук. Новосибирск, 200. 247 с.
10. *Шилин В. В.* Словарь литературоведческих терминов. М.: «Трoвант», 2009. 408 с.

References

1. *Genchenkov S.A.* News of higher education establishments. Problems of printing and publishing. 2000. № 1-2. Pp. 118-124.
2. *Zusman V.G.* Introduction // Dialog and concept in the literature. Literature and music. Nizhny Novgorod, 2001. P. 167.
3. *Ivanova A.V.* Subjectification of narration: based on the prose of Vladimir Makanin. Dissertation. Candidate of Philological Sciences. Sib., 2008. P. 178.
4. *Ivantsov V.V.* Spatio-temporal design of artistic world of V.S. Makanin: Dissertation. Candidate of Philological Sciences. 10 January 2001, St-Petersburg, 2007, P. 239.
5. *Losev A.F.* Phenomenology of the absolute or pure music in terms of abstract-logical knowledge. // Music as a subject of logic, Form. Style. Expression. M.: The Thought, 1995. P. 205.
6. *Makanin V.S.* “Where the Sky Meets the Hills”: Novels. M.: The Contemporary, 1984. P. 207 - (Novelties of “The Contemporary”).
7. *Perevalova S.V.* When everybody would feel the force of the harmony. (Prose of M.S. Makanin) // Special geography of memory: (Style of the author of the Russian prose of 1970s-1980s. V.P. Astafiev, V.G. Rasputin, V.S. Makanin): Monography. Volgograd: The Change, 1997. P. 238.
8. *Surzhanskaya Y.V.* Newsletter of Tomsk State University. Philosophy. Sociology. Politology. 2011. № 2(14). Pp. 70-78.
9. *Churljaeva T.N.* Problem of absurdity in the prose of V. Makanin of 1980s-early 1990s. Dissertation. Candidate of Philological Sciences. Novosibirsk, 2000. P. 247.
10. *Shilin V.V.* Dictionary of literary terms. M.: Trovant, 2009. P. 408.

УДК 81'373.23:811.161.1+81'374:811.161.1

UDC 81'373.23:811.161.1+81'374:811.161.1

ЗАЙЧЕНКОВА М.С.

доктор филологических наук, профессор, кафедра русского языка как иностранного и межкультурной коммуникации, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

ЭЛМИ АТА МОХАММАД

аспирант, кафедра русского языка как иностранного и межкультурной коммуникации, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: ata.elmy@yandex.ru

ZAICHENKOVA M. S.

Dr. phil. sciences, professor, Department of the Russian as a foreign language and intercultural communication, Orel State University named after I.S.Turgenev

ELMY ATA MOHAMMAD

Graduate student, Department of the Russian as a foreign language and intercultural communication, Orel State University named after I.S.Turgenev
E-mail: ata.elmy@yandex.ru

**ИЗМЕНЕНИЯ СЕМАНТИКИ ЛИЧНЫХ ИМЕН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ (НА МАТЕРИАЛЕ ПОВЕСТИ
А.С. ПУШКИНА «МЕТЕЛЬ» И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИХ ИСТОЧНИКОВ)**

**THE SEMANTIC CHANGES OF PERSONAL NOUNS (ON THE MATERIAL OF A.S. PUSHKIN'S STORY
"THE SNOWSTORM" AND LEXICOGRAPHICAL SOURCES)**

В статье анализируется смысловое наполнение личных имен существительных в повести А.С. Пушкина «Метель» и их семантические трансформации в современном русском языке.

Ключевые слова: Личные имена существительные, смысловая структура слова, тип полисемии (радиальная, цепочечная, смешанная), характер семантических изменений.

The article analyzes the semantic content of personal nouns in A.S. Pushkin's story "The Snowstorm" and semantic transformations in the modern Russian language.

Keywords: Personal nouns, semantic structure of the word, types of polysemy (radial, chain, mixed), the nature of semantic changes.

Личные имена существительные в повести «Метель» составляют 26,3 % от общего количества конкретных имен существительных.

Как и в повести «Гробовщик», они разнообразны по тем особенностям и признакам человеческой личности, которые А.С. Пушкин увидел в своих современниках и современницах.

Мужские персонажи как обозначающие лицо мужского пола отражают:

- социальное положение: *господин, помещик, мужик;*
- семейное положение: *муж;*
- досемейное положение: *жених, суженый;*
- родственные отношения: *отец, папенька, сын, родители, дети;*
- пол: *мужчина, парень;*
- возраст: *мальчик, отрок, старик;*
- внесемейные любовные отношения: *любовник;*
- национальность: *француз;*
- дружеские взаимоотношения: *друг;*
- место жительства: *сосед;*
- военный чин или воинское звание: *гусар, корнет, капитан – исправник, офицер, прапорщик, полковник, солдат, улан;*
- род занятий: *заседатель, землемер, кучер, лекарь, поэт, смотритель, ямщик;*

- место в правительственной иерархии: *государь;*
- участие в общественных событиях или совместных действиях: *герой, заговорщик, проводник, свидетель, победитель, искатель;*
- отношение к религиозному культу: *поп, священник;*
- место и роль во вселенной, верховное существо: *бог.*

Особое место среди наименований лиц мужского пола занимает существительное *бог*, не являющееся обозначением человека и относящее бога по библейской версии к миру неземному.

По религиозным верованиям, бог – это «творец неба и земли, всего сущего; всеведущий высший разум, управляющий миром; всеобщее мировое начало (имеет множество имён: Творец, Создатель, Всевышний, Вседержитель, Всемогущий и др.[1]). Несмотря на надчеловеческое положение бога, существительное *бог* в своей семантике содержит категорию лица, обозначающую компонентами *творец, создатель*.

Среди наименований лиц мужского пола преобладают обозначения по военному чину, роду занятий и участию в общественных событиях или совместных действиях.

Наименования лиц женского пола составляют 29,2% от общего количества личных имен существительных и

только 7,6% от общего количества конкретных имен существительных в повести «Метель».

По смысловому наполнению конкретные имена существительные со значением лица женского пола менее разнообразны, чем «мужские» наименования.

В повести «Метель» женские наименования характеризуют лицо по:

- социальному положению: *барышня, дама*;
- семейному положению: *жена*;
- досемейным отношениям: *невеста, девица, девушка*;
- родственным отношениям: *дочь, дочка, мать, маменька, наследница*;
- полу: *женщина*;
- роду занятий: *горничная*;
- по отношению к друзьям: *подруга*;
- по поступкам и действиям: *героиня, преступница*;
- по возрасту: *девчонка, старушка*.

В этой подгруппе преобладают наименования лица женского пола по родственным отношениям, остальные наименования немногочисленны или единичны.

Системный характер группы личных конкретных имен существительных в повести «Метель» подтверждается:

1. наличием парных номинаций: *муж – жена, мужчина – женщина, парень – девушка, старик – старушка, друг – подруга, герой – героиня, жених – невеста, отец – мать, дочь – сын*;

2. наличием антонимических пар: *солдат – офицер, девчонка – старушка, родители – дети, отрок – старик*;

3. наличием синонимических отношений: *дочь, дочка; мать, маменька; отец, папенька; девушка, девица, барышня; парень, отрок*;

4. наличием гиперо- гипонимических отношений: *родители: отец, маменька, папенька, мать; дети: дочь, дочка, сын; офицер: гусар, корнет, капитан – исправник, прапорщик, полковник, улан; солдат: гусар, улан*.

5. наличием однокоренных слов: *друг, подруга; герой, героиня; старик, старушка; дочь, дочка; девчонка, девушка; жена, женщина, жених*.

По данным «Словаря языка Пушкина», в повести «Метель» использовано довольно много однозначных имен существительных.

Например, *заседатель, корнет, мальчик, помещик, поэт* и др.

В современном русском языке эти существительные утратили однозначность и перешли в разряд многозначных. В большинстве случаев эти существительные приобрели 2 значения.

Например, существительное *солдат*, кроме значения «рядовой военнослужащий сухопутных войск» приобрело второе значение: «тот, кто посвятил себя какому-л. делу и преданно служит ему» с пометой *высок*[1].

Существительное *поэт* сохранило значение «автор стихотворных, поэтических произведений» и приобрело значение: «тот, кто поэтически воспринимает дей-

ствительность; лирик»[1].

Второе производное значение в современном русском языке получили также существительные *полковник, папенька, прапорщик, мужчина, корнет, заговорщик, парень*.

Существительные *проводник, сын, француз* из разряда однозначных перешли в разряд 4-х значных.

Например, существительное *поп*, кроме значения «священник» приобрело 3 значения:

1. рюха, которую ставят вертикально в игре в городки,
2. современная массовая культура; популярная музыка,
3. популярный, относящийся к стилю поп[1].

Существительное *сын*, кроме значения «лицо мужского пола по отношению к своим родителям» в современном русском языке имеет 3 производных значения:

1. только мн. молодое поколение, ближайшие потомки,
2. (обычно в обращении). Лицо мужского пола по отношению к лицу духовного звания,
3. мужчина как носитель характерных черт своего народа, своего времени, своей среды[1].

Большинство существительных со значением лица мужского пола в повести «Метель» являются многозначными. В современном русском языке эти существительные «ведут» себя по – разному.

Одни существительные из разряда двузначных перешли в разряд 3-х значных, это существительные *искатель, муж* или 4-х значных: это существительные *герой, старик, человек*.

Например, существительное *искатель* в «Словаре языка Пушкина» имеет 2 значения:

1. человек, стремящийся к чему-н., жаждущий, добывающийся чего-н.,
2. тот, кто добывается, ищет руки женщины[2].

В современном русском языке существительное *искатель* имеет 3 значения:

1. тот, кто занимается поисками, добыванием чего-л.,
2. тот, кто стремится к новому, увлечён исканиями;
3. *спец.* приспособление в различных приборах, служащее для нахождения каких-л. объектов[1].

Существительное *герой* в «Словаре языка Пушкина» имеет 3 значения:

1. человек, отличающийся самоотверженными подвигами и смелостью,
2. главное действующее лицо литературного произведения,
3. действующее лицо древних мифов, одаренное сверхчеловеческой силой[2].

В современном русском языке существительное *герой* имеет 4 значения:

1. человек, совершивший подвиг, проявивший личное мужество, самоотверженность, готовность к самопожертвованию;
2. тот, кто привлёк к себе внимание, вызывает интерес, восхищение и т.п., является для кого-л. предме-

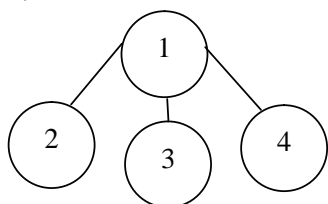
том поклонения, образцом для подражания и т.п.;

3. *чего*. лицо, воплощающее в себе характерные, типичные черты своей эпохи, среды;

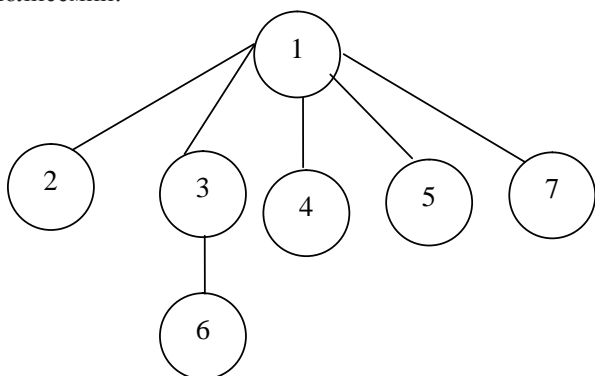
4. главное действующее лицо литературного произведения [1].

Трехзначные существительные *дети* (ребенок), *отец* в современном русском языке стали более многозначными: существительное *дети* в современном русском языке имеет 4 значения, а существительное *отец* в современном русском языке имеет сложную семантическую характеристику из 7 производных значений.

Для смысловой структуры существительного *дети* в современном русском языке характерен радиальный тип полисемии:



Для существительного *отец* характерен смешанный тип полисемии с преобладанием радиальной полисемии:



В повести «Метель» есть личные существительные со значением лица мужского пола, которые в современном русском языке утратили некоторые свои значения.

Существительное *гусар* утратило значение «слуга, одетый в гусарскую одежду», но сохранило значение «военный из особых частей легкой кавалерии, отличающийся формой венгерского образца» [2].

В современном русском языке это значение видоизменилось: «в российской армии и армиях некоторых стран 17-20 вв.: солдат или офицер из частей лёгкой кавалерии» [1].

Существительные *друг* и *любовники*, 4-х значные в «Словаре языка Пушкина», в БТС зафиксированы с 3 значениями.

Существительное *друг* утратило значение «любимый, возлюбленный», а существительное *любовники* утратило значение «пара влюбленных, возлюбленных».

В тексте повести «Метель» выявлены личные имена существительные, которые в современном русском языке сохранили количество и качество своих значений.

Однозначными в современном русском языке остались существительные *землемер*, *женех*, *капитан* – *исправник*, *лекарь*, *родители*, *священник*, *смотритель*,

суженый, *помещик*, *улан*, *ямщик*. Сохранилось лексическое значение этих существительных.

Например, существительное *женех* в «Словаре языка Пушкина» имеет одно значение: «женех – тот, у кого есть невеста, мужчина, получивший согласие на брак» [2].

В современном русском языке существительное *женех* также имеет одно значение: «мужчина, имеющий невесту; будущий муж» [1].

Существительное *лекарь* в «Словаре языка Пушкина» имеет одно значение: «врач» [2].

В современном русском языке существительное *лекарь* также имеет одно значение: «устар. врач (в России до 1917 г.: официальное название врача). нар.-разг. тот, кто лечит какие-л. болезни (о враче, фельдшере и т.п.)» [1].

Существительное *победитель* в «Словаре языка Пушкина» имеет одно значение: «тот, кто победил, нанес поражение противнику» [2].

В современном русском языке существительное *победитель* также имеет одно значение: «тот, кто победил, одержал победу» [1].

Существительное *смотритель* в «Словаре языка Пушкина» имеет одно значение: «официальное должностное лицо, которому поручено наблюдение, надзор над кем-, чем-н.» [2].

В современном русском языке существительное *смотритель* также имеет одно значение: «служащий, осуществляющий надзор, наблюдение за чем-л.» [1].

Существительное *суженый* в «Словаре языка Пушкина» имеет одно значение: «тот, кто предназначен судьбой в мужья кому-н.» [2].

В современном русском языке существительное *суженый* также имеет одно значение: «тот, кто предназначен судьбой в мужья кому-л.; жених.» [1].

Существительные *государь*, *отрок* и в «Словаре языка Пушкина» и в БТС зафиксированные как 2 – значные.

Трехзначные существительные *свидетель*, *сосед*, четырехзначное существительное *господин* в современном русском языке сохранили не только количество значений, но и смысловую структуру, что подтверждается словарными статьями из СЯП и БТС. (см. табл. 1)

Сопоставление семантики «женских» имен лица из повести «Метель» по СЯП и БТС позволило увидеть разнообразные семантические процессы, которые произошли с этими наименованиями в современном русском языке.

1. Однозначные имена существительные *барышня*, *дочка*, *горничная*, *маменька*, *невеста*, *старушка* в современном русском языке являются многозначными, при этом наибольшее количество значений, в том числе шутовское, разговорное и устаревшее составители БТС отметили у существительного *барышня*.

Например:

Существенное *барышня* в «Словаре языка Пушкина» имеет значение: «девушка из барской, дворянской семьи» [2].

В современном русском языке существительное *барышня* имеет 4 значения:

1. в России до 1917 г.: незамужняя дочь барина (1 знач.);

2. *шутл.* О повзрослевшей девочке, девушке;
3. *разг.* Об изнеженной, не приспособленной к труду девушке, белоручке;
4. *устар.* Телефонистка[1].

Существенное *невеста* в «Словаре языка Пушкина» имеет значение: «женщина или девушка, вступающая в брак»[2].

В современном русском языке существительное *невеста* имеет 2 значения:

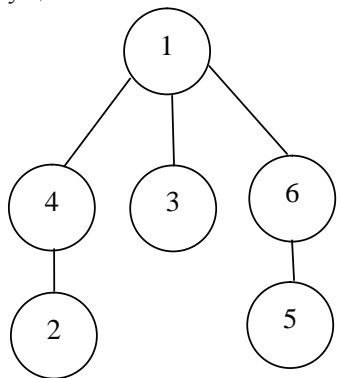
1. девушка или женщина, вступающая в брак, имеющая жениха;
2. о девушке, женщине, намеревающейся выйти замуж[1].

II. Расширение многозначности, связанное не только с увеличением количества значений, но и приобретением в современном русском языке новых значений и изменением типа многозначности, выявлено у существительных *героиня, дама, мать*.

Наиболее глубинные семантические преобразования характерны для существительного *мать*, у которого составители БТС отметили 4 новых значения:

- 2) *трад. – нар.* о том, что является родным, близким, дорогим, представляя собой какую-л. духовную ценность;
- 3) самка по отношению к своим детёнышам;
- 4) *разг.* О том, от которого или в котором зарождается, образуется что-л. новое или подобное ему;
- 6) о жене священника или монахини (обычно присоединяется к имени или званию)[1].

Новые значения обусловили смешанный тип многозначности у существительного *мать*:



В смысловой структуре существительного *мать* ведущей является радиальная полисемия, сочетающаяся с цепочечной полисемией

III. Существительные *девица, дочь, жена, женщина, служанка*, по данным БТС, сохранили свою смысловую структуру.

Существительные *дочь* и *женщина* сохранили однозначность, а существительное *девица* стало однозначным.

Существительное *девица* в «Словаре языка Пушкина» имеет 2 значения:

- 1) молодая девушка;
- 2) незамужняя женщина[2].

В современном русском языке существительное *девица* имеет 1 значение:

Устар. девушка (1зн.) = *девушка*[1].

IV. Существительные *девчонка, девушка, любезная* (от *любезный*), *подруга* в современном русском языке утратили некоторые из своих значений и поэтому перешли в разряд однозначных имен существительных: это существительные *девчонка, девушка, подруга* или «упростили» свою смысловую структуру, как существительное *любезная*.

Существительное *девчонка* утратило значение «девочка – служанка» [2], а «уничжительное к *девочка*» было вытеснено значением «об очень молодой, юной, неопытной девушке»: которое составители БТС рассматривают как оттенок значения «ребёнок или подросток женского пола» [1].

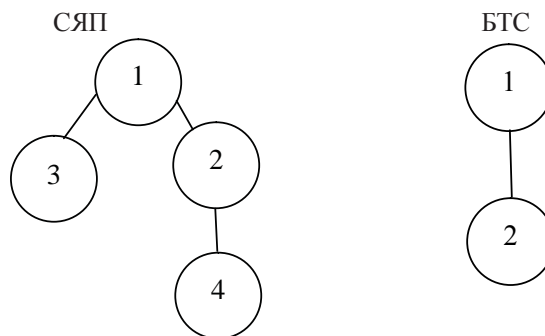
Существительное *подруга* утратило значение «возлюбленная, любимая» [2], но сохранило значение «девочка, девушка или женщина, связанная с кем-либо дружбой, приятельница» [1].

Интересны изменения смысловой структуры существительного *любезная* (от *любезный*), которое в СЯП характеризуется большим количеством значений, более широким кругом понятий, которые обозначаются одинаковым звуковым комплексом.

В современном русском языке существительное *любезная* из 4 значений, зафиксированных в СЯП, сохранило только 2: 1) обходительная, предупредительная, учтивая и 2) милая кому-л., чему-л., которое определяется как устаревшее.

Следует сказать, что номинация *любезная* практически не употребляется в современной русской речи.

Изменился и тип полисемии существительного *любезная*:



Смешанный тип полисемии с равнозначным соотношением радиальной и цепочечной полисемии заменился цепочечной полисемией упрощенной структуры из двух компонентов (лексико-семантических вариантов, в интерпретации некоторых исследователей).

Таким образом, большинство «женских» и «мужских» личных имен существительных из повести А.С. Пушкина «Метель» в современном русском языке остались в активном употреблении, но при этом претерпели значительные семантические преобразования, обусловленные характером общественно-политической жизни, стратегией экономических преобразований на рубеже XX и XXI веков, спецификой номинативного процесса в современном русском языке.

Таблица 1.

Значение по СЯП	Значение по БТС
<i>Государь</i> – 1. монарх; 2. приложение к титулу царя и членов его семьи. [2]. <i>Отрок</i> – 1. мальчик в возрасте от ребенка до юноши; 2. младший член дружины в Древней Руси. [2].	<i>Государь</i> – 1. глава монархического государства; царь, император, князь-правитель и т.п.; 2. <i>устар.</i> Почтительное обращение к своему господину, старшему в семье, должностному лицу и т.п.[1]. <i>Отрок</i> : 1. <i>высок.</i> мальчик – подросток 2. в Древней Руси: младший член дружины князя [1].
<i>Свидетель</i> – 1. человек, лично присутствующий при каком-н. событии, явлении, очевидец; 2. лицо, специально приглашенное в качестве официального очевидца при выполнении каких-н. формальностей, совершении сделок и т.п.; 3. лицо, дающее показание по какому-н. делу. [2]. <i>Сосед</i> – 1. человек, который живет вблизи, рядом с кем-н.; 2. тот, кто занимает ближайшее к кому-н. место; 3. страна, государство, расположенные в непосредственной близости к другой стране, государству; население соседней страны. [2].	<i>Свидетель</i> – 1. человек, присутствовавший лично при каком-л. событии, происшествии, очевидец; 2. лицо, располагающее сведениями об обстоятельствах дела и вызванное для дачи показаний суду или следствию; 3. Лицо, присутствующее при чём-л. для официального удостоверения подлинности или правильности чего-л. [1]. <i>Сосед</i> – 1. тот, кто живёт вблизи, рядом с кем-л.; 2. тот, кто занимает ближайшее к кому-л. место; 3. государство, местность, граничащие с другим государством, местностью; население их [1].
<i>Господин</i> (господа) – 1. повелители, властители; 2. помещики, владельцы крепостных по отношению к принадлежащим им крестьянам и дворовым слугам; 3. люди, принадлежащие к дворянскому сословию; вообще лицо из привилегированных слоев общества; 4. форма вежливого обращения или упоминания лица из привилегированных слоев общества. [2].	<i>Господин</i> (господа) – 1. правитель, облечённый высшей властью; властелин, повелитель.; 2. человек, принадлежащий к привилегированным слоям общества; состоятельный человек; 3. (<i>чего</i>) тот, кто может, умеет, способен и т.п.; 4. Форма вежливого упоминания или обращения к мужчине (обычно употребляется перед фамилией или должностью, званием) [1].

Библиографический список

1. Большой толковый словарь русского языка. Санкт-Петербург, «Норинт», 2000. -1535 с.
2. Словарь языка Пушкина в четырех томах. Т.1-IV. М., «Азбуковник», 1956-1961г.
3. *Пушкин А.С.* «Метель» Полное собрание сочинений в десяти томах издание четвертое Л.: «Художественная проза»,Т.6. 1978. 573 с.

Принятые сокращения

БТС – Большой толковый словарь русского языка. Санкт-Петербург, «Норинт», 2000. 1535 с.
 СЯП – Словарь языка Пушкина в четырех томах. Т.1-IV. М., «Азбуковник», 1956-1961г.

References

1. Big explanatory dictionary of the Russian language. Saint Petersburg, “Norint”, 2000. 1535 p.
2. The dictionary of Pushkin’s language in four volumes. Vol. I-IV. M., “Azbukovnik”, 1956-1961.
3. *Pushkin A.S.* “The Snowstorm” .Complete works in ten volumes, fourth edition L.: “Khudozhestvennaya Literatura”,vol.6.1978. 573 p.

Accepted reductions

BEDRL – Big explanatory dictionary of the Russian language. Saint Petersburg, “Norint”, 2000. 1535 p.
 DPL – The dictionary of Pushkin’s language in four volumes. Vol. I-IV. M., “Azbukovnik”, 1956-1961.

КЛОЧКОВ А.В.

кандидат филологических наук доцент кафедры немецкого языка, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: klochkov.a_new@mail.ru

KLOCHKOV A.V.

Candidate of Philology associate professor department of German language Orel State University named after I.S. Turgenev
E-mail: klochkov.a_new@mail.ru

РЕЧЕВАЯ СТРУКТУРА ОБРАЗА АВТОРА В МЕЖЪЯЗЫКОВОМ АСПЕКТЕ

SPEECH STRUCTURE OF THE AUTHOR IMAGE IN THE INTERLINGUAL ASPECT

Данная статья посвящена рассмотрению речевой структуры образа автора, который, с одной стороны, является организующим принципом языкового оформления художественного текста, а, с другой стороны, представляет собой категорию, сопоставительный анализ которой в межъязыковом аспекте позволяет говорить об адекватности перевода.

Ключевые слова: Шукшин, образ автора, перевод, просторечие.

This article is devoted to the speech structure of the author image, which, on the one hand, is the organizing principle of literary text language, and, on the other hand, is a category, comparative analysis of which in the interlingual aspect allows to speak about adequacy of the translation.

Keywords: Shukshin, author image, translation, vernacular.

С точки зрения коммуникативно-деятельностного подхода язык можно представить в виде двух взаимосвязанных систем: системы языковых единиц и системы их функционирования, последняя представляет собой практическое использование языка в определенной сфере речевого общения, здесь – в художественной.

Коммуникативный процесс в нехудожественном произведении представлен реальными коммуникантами – автором текста и читателем. В художественном произведении «коммуникативный процесс двухслоен: один коммуникативный слой образуют вымышленные коммуниканты, они принадлежат художественному произведению. Другой слой образуют реальный автор-писатель и реальная читающая публика» [2, 115].

Так как мир, изображаемый в произведении (сюжет, образы героев) фиктивен, выдуман, то и система коммуникации в произведении также придумана писателем с тем, чтобы сделать содержание произведения живым, коммуникативно-заразительным, создать иллюзию реального общения. В прозаическом произведении это воплощается через – «образ автора-повествователя».

Категория «образа автора» связана не только с воплощением идейно-художественных взглядов, но и включает в себя «словесно-речевую структуру, являющуюся организующим центром художественного произведения» [1, 145].

Фундаментальным для изучения языка художественного произведения является положение академика В.В. Виноградова о том, что «в «образе повествователя», в его речевой структуре объединяются все качества и особенности стиля художественного произведения:

распределение света и тени при помощи выразительных речевых средств, переходы от одного стиля изложения к другому, перемены и сочетания словесных красок, характер оценок, выражаемых посредством подбора и смены слов, фраз, своеобразия синтаксического движения» [4, 228].

Речь в статье пойдет о речевой структуре образа автора, под которой понимается «индивидуальная словесно-художественная структура, пронизывающая строй художественного произведения и определяющая взаимосвязь всех его элементов» [3, 176].

Речевая структура образа автора обусловлена жанровыми особенностями художественного произведения, и на основании сопоставления ее характеристик в тексте оригинала и перевода можно делать выводы о качестве перевода, поскольку сохранение структуры «образа автора» оригинала в тексте перевода позволяет говорить о сохранении жанровых особенностей исходного текста и адекватности перевода.

Материалом для статьи послужил рассказ В.М. Шукшина «Материнское сердце».

Речевая структура образа автора формируется из различных субъективных перспектив текста, которые эксплицируются в речевых партиях повествователя, рассказчика, персонажей.

В реалистических произведениях, это справедливо и для прозы В.М. Шукшина, в речевой партии повествователя проявляются стилистические черты, близкие к речи персонажей, что связано с чувством доверия к читателю и совместным проникновением во внутреннее состояние героя. Речевые партии персонажей ста-

новятся характерологическими, сюжетобразующими, перенимая соответствующие функции у повествователя. Во многих произведениях В.М. Шукшина преобладает речевой слой персонажей, при этом повествование приобретает сценично-диалоговый характер, а повествователь проявляет себя сжатыми ремарками.

Такая манера повествования В.М. Шукшина «является средством передать живые голоса людей» [5]. И для решения проблематики изображения индивидуально-характерных особенностей в произведениях подчеркивается оригинальность и неповторимость этих голосов. Поэтому слово героя В.М. Шукшина максимально реалистично.

В анализируемом рассказе повествование ведется от лица неперсонифицированного рассказчика. Как культурно-социальный тип – это наш образованный современник. В таком повествовании иллюзия рассказывания создается фонетическими средствами, использованием разговорной лексики и фразеологии, введением диалектных слов, а также синтаксическими и интонационными сигналами устности.

Вследствие близости автору неконкретного, неперсонифицированного рассказчика вышеуказанные элементы могут свободно соседствовать с литературными, книжными конструкциями.

В манере повествования В.М. Шукшина есть и примеры установки на чужое слово, однако в целом писателю нужна экспрессивная социально-стилистическая атмосфера повествования.

Рассмотрим далее, как переводчик преодолевает трудности, связанные обусловленными такой манерой повествования.

Речь персонажей и рассказчика носит устно-разговорный, подчас фамильярный характер. В ней присутствует большое количество разговорных и просторечных элементов, средств выражения субъективной оценки, неполнотруктурность языковых единиц.

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 нару, вышел, закурил...

Vitka Borsjonkow fuhr zum Markt ins Kreisstädtchen, wo er für hundertfünfzig Rubel Speck verkaufte. (Er wollte heiraten und brauchte dringend Geld.) In einem Spirituosladen genehmigte er sich ein paar Gläschen Roten, um sich die „Kehle zu ölen“. Dann rauchte er draußen vor der Tür.

В переводе отдельные разговорные элементы речи рассказчика олитературируются: *сала на сто пятьдесят рублей, позарез*, однако переводчик сохраняет чужое слово – «смазать», передавая его разговорным *sich die Kehle zu ölen*. Стараясь сохранить устно-разговорный характер повествования переводчик передает просторечное *пропустил нару* единицей с пометой разговорного выражения – *sich einen genehmigen*. В последнем предложении нарушается сценичность зачина. Следующий пример иллюстрирует случай, когда не уда-

ется сохранить ни установку на чужое слово, ни фамильярный характер повествования:

– Ну, – тоже просто и прямо ответила выпивоха, с наслаждением затягиваясь «беломориной».

„Klar“, antwortete das Mädchen ebenso einfach und geradezu, während sie genußvoll an der „Belomor“ zog.

В переводе *выпивоха* «становится» девушкой, а экспрессивное «беломорина» нейтральным беломором.

Иногда устно-разговорная манера повествования стирается использованием в переводе «тяжеловесного» синтаксиса письменного языка. (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.)

Vitka wäre niemals auf die Idee gekommen, das Mädchen könnte ihn vorsätzlich beobachtet haben, als er den Speck verkaufte, und hier vor dem Laden Posten schieben.

Персонажи раскрывают себя в диалогах. здесь проявляется спонтанный, неподготовленный характер прямой речи.

– Хорошая девушка?

– Как тебе сказать?.. Домовитая. Хозяйка будет хорошая.

– А насчет любви?

– Как тебе сказать?.. Такой, как раньше бывало, – здесь вот кипятком подмывало чего-то такое, – такой нету. Так... Надо же когда-нибудь жениться.

– Не промахнись. Будешь потом... Не привязанный, а визжать будешь.

– Да я уж накобелился на свой век – хватит.

»Wie ist sie?«

»Wie soll ich sagen? Häuslich. Wird 'ne gute Hausfrau.«

»Und in punkto Liebe?«

»Wie soll ich sagen? Wie's halt so gang und gäbe ist... Aber hier... da kocht nichts... Na ja. Irgendwann muß man ja mal heiraten.«

»Schieß keinen Bock, denn ohne Liebe kommt hinterher der lange Jammer...«

»Ich hab mir die Hörner abgestoßen - das reicht fürs Leben.«

Переводчик старается передать «рваный» синтаксис, характерный для бытовых диалогов, использует сокращенные грамматические формы, типичные для разговорной речи немецкого языка.

Задача переводчика усложняется, когда в рассказе появляется мать главного героя.

– Один он у меня – при мне-то: и поилец мой, и кормилец. А ишо вот жениться надумал – как же тогда с девкой-то, если его посадют? Неужто ждать его станет? Не станет. А девка-то добрая, из хорошей семьи, жалко...

– Он зачем в город-то приезжал? – спросил начальник. Сала продать. На базар – сальца продать. Деньжонки-то нужны, раз уж свадьбу-то наметили – где их больше возьмешь?

– При нем никаких денег не было.

– Батюшки-святые! – испугалась мать. – А иде же они?

»Ich hab doch nur noch den einen. Er ist mein Ernährer. Außerdem will er heiraten. Was soll denn das arme Mädel machen, wenn man ihn einsperrt? Auf ihn warten? Nein, wird sie nicht. Dabei ist sie ein so gutes Mädel aus einer ordentlichen Familie ... Jammerschade drum...“

»Warum ist er eigentlich in die Stadt gefahren« fragte der Chef.

»Speck wollte er verkaufen. Auf dem Markt. Brauchte doch Geld, wo sie die Hochzeit schon festgesetzt haben. Woher nehmen, das viele Geld?«

»Geld hatte er nicht bei sich.«

»Heilige Väter!« Die Mutter war entsetzt. »Wo ist den alles hin?«

Просторечное произношение и грамматику по объективным причинам невозможно сохранить в переводе, они олитературируются. Тем не менее переводчик делает попытку сохранить манеру повествования, используя компенсирующие элементы разговорного характера, на лексическом и синтаксическом уровне.

Элементы разговорного и просторечного характера присутствуют в речи разных персонажей – Витьки:

– Ладно, ладно, – бормотал он, – я вам устрою... Я вам тоже заделаю бяку.

»Na wartet«, murmelte er, »euch werd ich's zeigen.

Последнее предложение в переводе опускается, однако переводчик создает имитацию разговорной речи. В речи начальника:

– Ты подожди, мать. Ты встань, встань – здесь не церква. Иди, глянь... “Halt ein, Mutter. Und steh auf, steh auf. Hier ist keine Kirche. Komm her, sie dich das an...”

Просторечное и разговорное выражения олитературируются.

Однако в речи матери Витьки концентрация элементов разговорного и просторечного характера такова, что напоминает «сказовое» повествование, и потери в пере-

даче «живого голоса» человека из глубинки абсолютно неизбежны:

А то... Пусть, говорит, пока не переживает, пусть всякие мысли выкинет из головы... Мы, дескать, сами тут сделать ничего не можем, потому што – наш человек-то, не имеем права. А ты, мол, не теряй время, а садись и езжай в краевые организации. Нам, мол, оттуда прикажут, мы волей-неволей его отпустим. Тада, говорит, нам и перед своими совестно не будет: хотели, мол, осудить, да не могли. Они уж все обдумали тут. Мне, говорит, самому его жалко... Но мы, говорит, люди маленькие. Езжай, мол, в краевые организации, там все обскажи подробно... У тебя сколь денег-то было?

Тя... Noch ist es zu früh, sagt er, daß er sich das Herz schwer macht... Wir hier können sozusagen gar nichts tun, er ist unser Kollege, wir haben kein Recht dazu. Du aber sagt er, verlier keine Zeit, setz dich in den Zug und fahr zu den Regionalinstanzen. Wenn die es uns befehlen, müssen wir ihn wohl oder übel laufen lassen. Unser Gewissen ist dann rein sagt er: wir wollten ihn verurteilen, konnten aber nicht. Die da oben werden sich schon alles richtig überlegt haben. Mir, sagt er, tut auch leid. Aber wir kleinen Leute können nichts ausrichten. Fahr zu den Regionsinstanzen, sagt er, erzähl dort alles genau... Wieviel Geld hattest du eigentlich bei dir?«

Расхождения текстов оригинала и перевода объясняются установкой текста на устно-разговорный, фамильярный характер. Такая манера повествования во многом оказывается безэквивалентной при переводе на иностранный язык. Голоса рассказчика и персонажей олитературируются, стирается их самобытный колорит. Переводчик вынужден компенсировать указанные потери, использованием единиц разговорного и сниженного регистра. Тем не менее, изменения на уровне речевой структуры образа автора сказываются на эмоционально-смысловом воздействии на читателя.

Библиографический список

1. Барлас Л.Г. Русский язык. Стилистика: пособие для учителей. М.: Просвещение, 1978.
2. Брандес М.П. Провоторов В.И. Предпереводческий анализ текста: учебное пособие. 4-е изд., перераб. и доп.: учеб. пособие / М.П. Брандес. М.: КДУ, 2006. 240 с.
3. Валгина Н.С. Теория текста: учеб. пособие. М., 1998. 176 с.
4. Виноградов В.В. Проблемы русской стилистики. М.: Высшая школа, 1981. 320 с.
5. Тупичекова М.П. Сказ в прозе В. Шукшина и В. Белова. // Вестник Московского университета. Серия 9. Филология. 1987. № 2

Список источников для лингвостилистического анализа

1. Шукшин В.М. Повести и рассказы [Текст] / В.М. Шукшин М.: Эксмо, 2007. 800 с.
2. Schukschin Wassili. Gespräche bei hellem Mondschein [Текст] / Wassili Schukschin. Berlin: Verlag Volk und Welt, 1981. Bd. 1. 482 p. (перевод: Шарлотте Косут)

References

1. Barlas L. G. Russian language. Stylistics. Prosveschenie M.: 1978.
2. Brandes M.P., Provotorov V.I. Translation analysis. M.: KDU. 2006. 240 p.
3. Valgina N.S. Text theory. M.: 1998. 176 p.
4. Vinogradov V.V. Problems of Russian stylistics. M.: Vysshaya shkola. 1981. 320 p.
5. Tupichenkova M. P. The tale in prose in V. Shukshins and V. Belovs works // Moscow State University Bulletin. Series 9. Philology. 1987. № 2

Sources for linguo-stylistic analysis

1. *Shukshin V. M.* Tales and stories. M. 2007. 800 p.
 2. *Schukschin Wassili.* Gespräche bei hellem Mondschein. Berlin: Verlag Volk und Welt, 1981. Bd. 1. 482 p. (translation: Charlotte Kosuth)
-
-

МАКАРОВА А.А.

студентка, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
E-mail: ms.asyamakarova@mail.ru

MAKAROVA A.A.

Student, Lomonosov Moscow State University named after M.V. Lomonosov
E-mail: ms.asyamakarova@mail.ru

**МОТИВ ПОКАЯНИЯ В ДРАМАХ Л. ТОЛСТОГО «ВЛАСТЬ ТЬМЫ»
И Л. АНДРЕЕВА «КАИНОВА ПЕЧАТЬ» (НЕ УБИЙ)**

**PENANCE MOTIVE IN L. TOLSTOY'S DRAMA "THE POWER OF DARKNESS"
AND L. ANDREEV'S "THE BRAND MARK OF CAIN" ("THOU SHALT NOT KILL")**

Крушение традиционных нравственных ценностей – веры, сострадания, добра, любви, красоты – выводят мотив покаяния на одно из первых мест в литературе Серебряного века. В данной статье общность и отличие подхода Л. Толстого и Л. Андреева к проблеме «преступления и наказания» раскрывается в процессе сопоставительного анализа драматургических произведений: «Власть тьмы» и «Каинова печать» («Не убий»).

Ключевые слова: Л.Толстой, Л.Андреев, драма, семья, мотив, нравственность, убийство, покаяние.

Wreck of traditional moral values – faith, mercy, kindness, love, beauty – bring out the penance motive on one of the first places in Silver age literature. In the article commonality and difference of L. Tolstoy and L. Andreev's approach to "crime and punishment" problem disclose during the comparative analysis of dramas "The power of darkness" and "The brand mark of Cain" ("Thou shalt not kill").

Keywords: of L. Tolstoy, L. Andreev, drama, family, motive, morality, murder, penance.

Рубеж XIX-XX веков богат историческими событиями, значительно повлиявшими на процессы культурной жизни в России. Трансформация образного мышления, происходившая в искусстве на рубеже XIX-XX веков, затронула и драматургию. Шведский писатель А. Стриндберг был убежден, что театр, как и религия, находится «на пути к краху, на стадии вымирания» и «нуждается в преобразовании в духе современности» [8, с. 80]. «Никто так сильно не нуждается в освежении, как наши сцены», – утверждал А.П. Чехов [11, с. 20], которого Л.Н. Андреев называет «наиболее последовательным панпсихологом» [1, т. 6, с. 525]. В основу драм «панпсихе», по убеждению Андреева, должен быть положен тезис: «жизнь стала психологичнее», «ушла внутрь», поэтому «зрелище» должно покинуть сцену, «оставив место незримой душе человеческой» [1, т. 6, с. 513]. И в результате объектом внимания драматурга становится «особенный» мир личности, в который не дано проникнуть человеку, поскольку в нем нет ничего «единого, цельного», а есть лишь «сто», «тысяча» и даже «больше видимостей» [15, с. 400].

«Андреев понимал свое время как период перевооружения искусства, перепроверки всех его путей», – пишет Л.А. Колобаева [7, с. 117], и представление о значении индивидуального начала современный исследователь соотносит с философией Льва Шестова, провозвестника экзистенциализма в России. Одиночество, взаимное непонимание людей, фикции общения в буржуазном обществе, являющиеся отправной точкой экзистен-

циализма, исследователь называет «главным ужасом Л. Андреева» [7, с. 119]. Крушение традиционных нравственных ценностей – веры, любви, сострадания, разума, красоты – выводит писателя к осознанию трагедии личности в буржуазном обществе. Другой исследователь, Г. Боева, доказывает влияние на Л. Андреева позитивистских идей (Ч. Дарвина, И.И. Мечникова и др.) и вводит его творчество в ареал модернистского искусства. «Модусы искусства модерна – чрезмерность, усиление, гиперболизация» [3, с. 19], – считает исследователь, характерны и для Андреева.

Говоря о литературных предшественниках Л. Андреева, исследователи называют, в первую очередь, Ф.М. Достоевского. «И если зависимость от Достоевского в этом смысле очевидна, то менее явным, но по существу столь же важным оказался для писателя и опыт Толстого» [5, с. 344]. Выражение «в этом смысле» предполагает «ощущение метафизической драмы личности..., лихорадочного пульса истории на пороге общественных потрясений» [5, с. 344]. Л. Толстым во многом предугаданы ведущие направления творчества писателя. От Толстого к Андрееву ведет не только тема одинокого в многолюдном мире человека, но также рождаемые этим состоянием «богоборческие» настроения, а вследствие отсутствия Бога – страх смерти. Анализируя рассказ Толстого «Смерть Ивана Ильича», В.А. Келдыш пишет, что мысль о «жестокости Бога» переплетается у Ивана Ильича с мыслью об «отсутствии Бога». [5, с. 345] То же самое «переплетение» мыслей

находим у героев Андреева: о. Игнатий в «Молчании», Василий Фивейский в «Жизни Василия Фивейского», о. Богоявленский в «Сыне человеческом» и др.

«Учителем своим признаю Льва Толстого... Толстой прошёл надо мной и остался во мне. Выше Толстого я никого не знаю, каждое его произведение считаю образцом искусства и мерилom художественности», – признавался Андреев и предлагал своё понимание того, почему Толстой не видит в нем большого писателя: «Толстой никак не может мои произведения одобрить, они – не толстовские, они слишком самостоятельны...» [6, с. 216]. Тем не менее, нельзя не признать, что Андреев «задевал, раздражал и вместе с тем притягивал» Толстого. [5, с. 346] Протест против бессмысленности существования, сомнения в божественной справедливости, сплетение в психике человека ужаса жизни и ужаса смерти, попытка преодолеть этот ужас в бунте против молчащего Ничто сближают Андреева с Толстым.

«Писатель, начиная с ранних рассказов («Ангелочек» (1899), «Валя» (1899), «Петька на даче» (1899)) (можно добавить: «Алёша-дурачок», «В Сабурове», «Молчание» и др. – А.М.), испытывает жгучий интерес к современной семье с её запутанными отношениями, взаимным непониманием поколений, социальными «травмами», проблемами наследственности, различными видами зависимости и фобий» [3, с. 19-20] Интерес к семье не ослабевает, но «социальные «травмы» уходят на задний план, а «фобии», гендерные различия, власть над человеком либидо возрастают.

Изображая в своих «панпсихических» пьесах любовь как метафизическую, иррациональную стихию, Андреев-драматург не оставляет без внимания и далёкое от совершенства устройство современной семьи. Преимущество «Бездны» по отношению к «Крейцеровой сонате» была отмечена критиками: «звериный оскал инстинкта» одерживал победу над разумом и чувством. Андреев, вслед за Толстым, концентрировал внимание на тех чертах и свойствах, которые владеют человеком помимо его воли: страсть, неистовое желание обладания, ревность, зависть. «Мучительная разрушительная и саморазрушающая сексуальность» героев Андреева делала их преступниками и жертвами одновременно [3, с. 25].

Все важнейшие общественные перемены начинаются и завершаются в семейном кругу. История Левина и Кити («Анна Каренина») – поэтические воспоминания Толстого о начале собственной семейной жизни и более сложных поздних отношениях с женой и детьми. Тема разлада в семьях проходит через весь роман – Каренины, Облонские, Левины. Герои Толстого достигают «последних пределов отчаяния», что приводит в итоге к попытке самоубийства Вронского, к мыслям о самоубийстве Левина, к гибели Анны. *О своей близости к самоубийству в «Исповеди» говорит и сам Толстой.*

Отклик на события личной жизни находим и в произведениях Андреева. Известны три попытки самоубийства молодого Андреева, что нашло отражение в

рассказах «Загадка», «Молчание», «Рассказ о Сергее Петровиче», «В тумане», в пьесе «Младость». В монографии Л. Кен и Л. Рогова впервые раскрыта (с опорой на документальные источники) сложность взаимоотношений писателя со второй женой, Анной Ильиничной Карницкой – Денисевич – Андреевой. «Проблема лжи и правды, обрушившаяся на писателя летом 1908 года, очень скоро перестала быть только событием личной жизни. Одна за другой появляются пьесы «Анфиса», «Екатерина Ивановна», «Профессор Сторицын», «Самсон в оковах», «Собачий вальс», роман «Дневник Сатаны» [6, с. 214] – в которых главенствует тема лжи и измены женщины, желание добиться правды любым путем. Андреев «примерял на себя» трагические судьбы своих героев, пытался осмыслить происходящее с ним самим. Как пишет Андреев, он «впервые узнал фатальное в любви... Порою мне страшно о ней думать – до того она велика, глубока, черна, неисчерпаема» [6, с. 226]. Демонизация женщины, фатальность в любви, испытанные самим писателем, переходят на его героев.

Роковая власть чувственности, вызываемая женщиной, имеет место как у Толстого («Отец Сергей», «Крейцера соната», «Воскресение»), так и у Андреева («Бездна», «В тумане», «Ложь», «Анфиса», «Екатерина Ивановна»). Сёстры в «Анфисе», по мнению И. Анненского, – «снедаемы тёмными страстями», а «осуждённый павлин» (Фёдор Костомаров) – жертва всех трёх сестёр: жена «обволакивает его, туманит...», подросток (Лиза) «ведёт свою линию, всё обещая... А тут ещё эта роковая Анфиса, из неведомой дали приехала... Но Федя – пошляк. Кого же тут жалеть, скажите. Бабушку, что ли?» [2, с.3]

В доказательство общности морально-этических принципов Толстого и Андреева, в основе которых «противопоставление сущностного добра общественному злу», обратимся к анализу драм Толстого «Власть тьмы» (1887) и Андреева «Каинова печать» (1913).

«Каинова печать» была написана в период проведения Андреевым «эксперимента» в области драмы, обоснование которого мы находим в «Письмах о театре» (1912, 1914) В основании драмы «панпсихе» лежит отказ от «зрелища», сосредоточенность на раскрытии внутреннего мира противоречивого героя, чему должны способствовать всевозможные приёмы и средства, в том числе и символические. Но по поводу пьесы «Каинова печать» («Не убий») Андреев писал: «Оставаясь ненавистником чистого реализма, я сгустил краски, некоторые положения и характеры дошёл до крайности, почти до шаржа и карикатуры, ввел изрядное количество «рож» и даже черных масок: вообще на старой литературной квартире расположился по-своему» [из письма к Немировичу-Данченко, с.260]. Возможно, возвращение «на старую литературную квартиру» даёт основание исследователю Г.Боевой утверждать, что «после целого ряда экспериментов» (в который включены «Екатерина Ивановна», «Профессор Сторицын», «Собачий вальс» и другие драмы 10-х годов) Андреев обращается «к традиционной драме» [3, с. 7], и это же позволяет вывести

«панпсихиста» Андреева на сопоставление с реалистом Толстым.

«Леонид Андреев при всём притяжении (может быть, в силу своего милосердия) к проблемам зла, его проявлениям, – художник поисков очищения (катарсиса), в том числе нравственного и религиозного» [4, с. 465], – этот вывод, основанный на глубоком понимании личности и творчества писателя, делает Л.А. Иезуитова. Поиск «очищения» после совершенного зла, приведший в итоге к покаянию, характерен и для героев драмы Толстого.

Эпиграф из Евангелия к драме Толстого: «А я говорю вам, что всякий, кто смотрит на женщину с вожделением, уже прелюбодействовал с нею в своём сердце...» (Мф.V, 28,29) – с полным основанием может быть отнесён и к драмам Андреева, так как героев, «прелюбодействующих с женщиной в своём сердце», а следовательно, грешников, у него более чем достаточно: Костомаров («Анфиса»), Ментиков, Коромыслов («Екатерина Ивановна»), Яков («Каинова печать»), барон Реньяр («Тот, кто получает пощёчины») и другие. Но не в меньшей степени внимание писателей обращено к демоническому началу в женщине, толкающей мужчину на преступление.

Пересечение сюжетных линий в драмах Толстого и Андреева подтверждают близость их героев, прошедших путь от грехопадения к покаянию. Завязка в обеих драмах – подготовка к убийству: у Толстого Анисья (жена Петра) и Матрёна (мать Никиты, работника в доме Петра, любовника Анисьи) договариваются об отравлении старого и больного мужа Анисьи. У Андреева Василиса Петровна, экономка в доме Калабухова, уговаривает Якова, дворника, убить старика Калабухова, у которого много денег. И в том, и другом случае «демонизм» женщины провоцирует Никиту и Якова на убийство.

В обеих драмах преступление остаётся за кадром, и нравственные итоги убийств одинаковы: Василиса Петровна, получившая деньги Калабухова, и Анисья, вышедшая замуж за Никиту, разбогатели, но богатство не приносит им счастья и успокоения.

Никита (в драме Толстого) и Яков (в драме Андреева) похожи: молоды, красивы, их любят женщины, и они любят женщин. Так, падчерица Анисья Акулина (Толстой) становится любовницей Никиты, а горничная Маргарита (Андреев) – любовницей Якова. Один грех тянет за собой другой: Никита по наущению своей матери убивает младенца, ребенка своего и Акулины. Из-за Якова кончает жизнь самоубийством Маргарита.

Сцены сватовства (у Толстого) и свадьбы (у Андреева) имеют символическое значение: Акулину против её воли, чтобы скрыть грех, собираются выдать за богатого мужика, Василиса Петровна находит себе жениха с титулом князя – хочет стать «благородной». Ей кажется, что богатство и знатность сделают её недостижимой для правосудия. Недоумевающие гости на свадьбе, странность, «фантазмагоричность» самого действия,

по слову одного из гостей, генерала, в драме Андреева; готовое прорваться наружу напряжение в сцене сватовства в доме Анисьи и Никиты у Толстого усиливают впечатление ненатуральности, надуманности происходящего. У Андреева особенно ярко выражено игровое начало. Все на свадьбе кого-то «представляют»: Василиса – «благородную» даму, Яков – друга дома, вечно пьяный князь – жениха, пожалуй, только Зайчиков, который искренне любит князя, – фигура трагическая. В драме Андреева трагизм усугубляется введением смехового начала: разговоры гостей на свадьбе, попытки Василисы Петровны изображать из себя княгиню, образы бывшего антрепренера Зайчикова и князя – комичны и трагичны одновременно.

Идея обеих драм – грех убийства страшен, его нельзя переложить на плечи другого. Есть высший судья, которого нельзя обмануть, как и собственную совесть. Убийство младенца перевернуло душу Никиты, он каётся в убийстве и других своих грехах, просит прощения у соблазненной им Марины. Василиса Петровна уговаривает Якова снять грех с её души, перед богом поклясться, что только он убийца Калабухова, а она не имеет к этому никакого отношения, но, даже добившись согласия Якова, она не успокаивает свою совесть. Спрятаться от самой себя и от божьей кары нельзя. В конце пьесы, как и Никита в драме Толстого, она признаётся в своем грехе.

В обеих пьесах есть персонаж, воплощающий нравственное начало, призывающий к покаянию. Во «Власти тьмы» – это Аким. Отец Никиты приходит к сыну, чтобы попросить у него денег на лошадь, но после того, как пьяный Никита открыто хвастается, каких подарков он купил своей любовнице, и издевается над женой, Аким отказывается от денег сына: «Уйду, потому, значит, нехорошо у тебя, значит, тае, нехорошо, Микишка, в доме, нехорошо. Значит, плохо ты живешь, Микишка, плохо. Уйду я», – говорит Аким и не остаётся ночевать в доме сына. «Грех цепляет, за собой тянет... Погибельто, погибель, весь ты в погибели... Душа надобна» [10, с. 69] – предупреждает он Никиту.

В «Каиновой печати» – это Феофан, призывающий Якова снять грех с души, признаться в убийстве. Феофан называет его «Яшкой – каторжником», определяя тем самым будущее убийцы, не склонного к покаянию. Аким в покаянии сына видит очищение души от греха: «Аким (в восторге). Бог простит, дитячко родимое. (Обнимает его) Себя не пожалел. Он тебя пожалел. Бог-то! Бог-то! Он во!» [10, с. 100]

Таким образом, Андреев, вслед за Л. Толстым, показывает разлагающее влияние буржуазной системы ценностей, в основе которой материальные блага, на ячейку общества – семью, вне зависимости от того, к какому классу эта «ячейка» принадлежит. Герои обеих драм не выдерживают «испытания социумом» [9, с. 324]. Но главной для Толстого и Андреева остаётся нравственная проблема – способность преступника, убийцы, которого «грех цепляет», в котором уже «нет образа» [10, с. 65], к покаянию и духовному возрождению.

Библиографический список

1. *Андреев Л.Н.* Собрание сочинений: в 6 т., М.: Художественная литература, 1994.
2. *Анненский И.* Театр Л.Андреева // Голос Севера, СПб. 1909. 6 дек. (№1) С.3
3. *Боева Г.Н.* Творчество Леонида Андреева и эпоха модерна. СПб. 2016.
4. *Иезуитова Л.Н.* Леонид Андреев и литература серебряного века. СПб.: Петрополис. 2010
5. *Келдыш В.А.* О «серебряном веке» русской литературы: Общие закономерности. Проблемы прозы. М.: ИМЛИ РАН. 2010
6. *Кен Л.Н., Rogov Л.Э.* Жизнь Леонида Андреева, рассказанная им самим и его современниками. СПб. 2010
7. *Колобаева Л.А.* Концепция личности в русской литературе рубежа XIX-XX вв. М.: Изд. МГУ. 1990
8. *Стриндберг А.* Избранные произведения: В 2 т. Т.2, М., 1989
9. *Татаринов А.В.* Леонид Андреев // Русская литература рубежа веков (1890-е – начало 1920-х годов): В 2 кн. Кн.2. М.: ИМЛИ РАН. 2001
10. *Толстой Л.Н.* Собрание сочинений: В 22 т., Т.11. М.: Художественная литература. 1982
11. *Чехов А.П.* Полное собр. соч.: В 30 т. Т.16, М., 1979.

References

1. *Andreev L.N.* Collected works: In 6 vols. M., 1994.
 2. *Annensky I. L.* Andreev's theater // Golos severa. SPb. 1909. 6 dec. (№1)
 3. *Boeva G. N. L.* Andreev's works and art nouveau period. SPb, 2016.
 4. *Iezuitova L.A.* Leonid Andreev and literature of the Silver age: Selected works. SPb., 2010.
 5. *Keldysh V.A.* About Silver age of Russian literature. M., 2010.
 6. *Ken L.N., Rogov L.E.* The life of L. Andreev, told by himself and his contemporaries. SPb, 2010.
 7. *Kolobaeva L.A.* Conception of the personality in Russian literature XIX-XX. M., 1990.
 8. *Strindberg A.* Selected works: In 2 Vols. V. 2. M., 1989.
 9. *Tatarinov A.V.* Leonid Andreev. // Russian literature: turn of the century. In 2 Vols. V. 2. M., 2001. Pp. 286-340.
 10. *Tolstoy L.N.* Collected works: In 22 vols. Vol. 11. M., 1982.
 11. *Chekhov A.P.* Complete set of works: In 30 Vols. V. 16. M., 1979. 570 p.
-

РАДИОНОВА А.В.

кандидат филологических наук, доцент, кафедра литературы и журналистики, Смоленский государственный университет
E-mail: allarad1@rambler.ru

RADIONOVA A.V.

Candidate of Philology, Associate Professor, Department of literature and journalism, Smolensk State University
E-mail: allarad1@rambler.ru

ПАРАДИГМЫ ПОСТИЖЕНИЯ ТРАНСЦЕНДЕНТНОГО В ЛИРИКЕ Ф.Н. ГЛИНКИ

THE PARADIGM OF UNDERSTANDING OF TRANSCENDENTAL IN F.N. GLINKA'S POETRY

На примере творчества Ф.Н. Глинки исследуются различные пути, по которым лирический субъект осуществляет связь с трансцендентным, рассматриваются композиционные особенности таких стихотворений. Выделены пять парадигм постижения трансцендентного: в процессе авторефлексии, дающей осознание двойственной природы субъекта; в аллегорической ситуации сна / пробуждения, дающих осознание двойственной природы мира; в особом состоянии духа в момент инсайта; в особое время суток, года; в процессе поэтического творчества.

Ключевые слова: Ф.Н. Глинка, лирика, трансцендентное, пространство, композиция, ситуация.

With the help of the examples of the work of F.N. Glinka various ways in which the lyrical subject makes connection with the transcendental are investigated, the compositional peculiarities of such poems are considered. Five paradigms of understanding of transcendental are identified: in the process of self-reflection, giving awareness of the dual nature of the subject; in an allegorical situation of sleep / awakening, giving awareness of the dual nature of the world; in a special state of mind at the moment of insight; in particular time of day, year; in the process of poetic creativity.

Keywords: F.N. Glinka, lyrics, transcendental, space, composition, situation.

Философский дискурс стихотворений определяется различными факторами: использованием онтологической лексики, наличием рассуждений, философских обобщений, своеобразным композиционным строением. Фактором, усиливающим философскую направленность стихотворения, нередко является специфика конструируемого в нем пространства: создание пространственного двоемира.

Действия, явления и обстоятельства, составляющие смысловую основу стихотворения, могут быть обычны для реальной жизни. Но объектом поэтического рассмотрения нередко становится необычное, иррациональное, ирреальное. Применительно к поэтическим текстам термин «ирреальное» условен. В широком смысле ничего ирреального для поэзии не существует. Как и в других видах искусства, в ней все может быть представлено как возможное, существующее. Однако поэтическое двоемирие предполагает пространственную оппозиционность, которую мы определим следующим образом. Пространство реального рационально, оно включает любые привычные, земные, естественные явления, обстоятельства и условия. Необычное в поэзии может иметь различную природу: мифологическую, фантастическую, религиозную, сакральную, экзистенциальную, психологическую (сны, видения). Все это вводит в поэзию элементы иррационального, которые образуют ирреальное пространство. «Почти невозможное действительно. <...> Истина – между фактом и мни-

мостью» [8, с. 177] – писал Борис Пастернак об одном из парадоксов философии искусства.

Темы и мотивы, указывающие на ирреальное, формируют специфику пространственной картины мира в поэтической системе. В сочетании с темами обычных земных реалий они создают пространственную антиномию 'реальный мир – трансцендентный мир', которая характерна для поэзии, продолжающей традиции романтизма. Западноевропейские романтики заложили основы представления о трансцендентной поэзии как о поэзии, в которой синкретично переплетается философское, религиозное, мифологическое, фантастическое. Трансцендентное остается одним из основных предметов художественной рефлексии в литературе.

Трансцендентный мир дается лирическому субъекту в ощущениях, представлениях, видениях, снах, в аллегорических ситуациях. Складываются различные парадигмы поэтической ситуации 'лирический субъект соприкасается с трансцендентным'. Рассмотрим, как эти парадигмы представлены в рамках одной поэтической системы.

Материалом исследования стали стихотворения Ф.Н. Глинки, поскольку трансцендентные, а именно религиозные, темы – центральные в его поэтической системе, большое количество стихотворений наполнено духовно-религиозными мотивами. Такие тексты связаны с темами духовного совершенствования человека [6], могут быть оформлены как молитвенные обращения к Богу [3].

Стихотворения-молитвы Ф.Н. Глинки содержат характеристики трансцендентного мира, обусловленные религиозными представлениями. Трансцендентный мир – это небесный мир света, «горний дом», «горний покой» («Псалом 62» [2, с. 51]), обитель Вышнего, чья благодать изливается на человека, подобно влаге («Молитва души»), также проявление этого мира – гнев, низвергающийся грозой, громом, бурей («К Богу Великому, Защитнику правды»), молнией («Созерцание»). Бог великий, чудесный открывает субъекту видения грядущих событий апокалипсиса («К Богу Великому, Защитнику правды»), предсказывает гибель земного мира и наступление иного, приход Божьего дня. Отблеск трансцендентного в земном мире подобен свету луны («Повсеместный свет»). Человек может узреть его проявления *оком духа* («Весна» [2, с. 126]). Но трансцендентное невозможно выразить [6, с. 80–81], лишь отблесками оно проявляется в минуты творческого вдохновения.

Сфера трансцендентного охарактеризована в противопоставлении земному миру в стихотворении «О, внешний мир» [2, с. 55]. Стихотворение относится к типу бытийных – автор выражает свое восприятие мирового устройства. В нем два смысловых блока: первый – описательная ситуация ‘внешний мир’, второй – описательная ситуация ‘иной мир’. Вторая ситуация оппозиционна первой и располагается в ее обрамлении. Чередувание ситуаций по схеме 1–2–1 создает кольцевую композицию.

О, внешний мир! О, внешний мир! Как ты завихрен в треволненьи! Тревожен твой развратный пир, Твои нечисты наслажденья.	1 ситуация
Но есть иной спокойный мир: Там нет ни бурей, ни волненья; Душа ясна там, как эфир, Душа полна там услажденья! И тихо плавает она, От силы внутренней светлея, Как нить, питания полна, Средь благовонного елея. Она, горя, кругом себе Находит много сладкой пищи;	2 ситуация
Меж тем, как, внешний мир, в тебе Душа скитается, как нищий, За черствым хлебом голодна, И холодна в затворе душном Твоих градов, твоих палат, Где всякий смотрит равнодушно На зло, на гибельный разврат...	1 ситуация

В тексте даны основные характеристики трансцендентного мира: ему свойственны мир, покой, ясность, достаток. Переход в этот идеальный мир желателен – ситуация ‘лирический субъект выходит в трансцендентный мир’ парадигматична («Сон», «Ангел», «Иная жизнь», «Прояснение»). Но такое трансцендирование реализуется в разных вариантах.

Традиционным для лирики Ф.Н. Глинки является разделение бытия человека на жизнь телесную и жизнь душевную. Первый способ трансцендирования – осмысление разницы между телесной жизнью и суще-

ствованием души, что способствует перенесению бытия в некое трансцендентное пространство.

Душа человека имеет трансцендентную природу. В стихотворении «Тайны души» автор показывает главенство души, которая в действительности абсолютно независима, несмотря на то, что ее *остров телесный / По житейской таскает грязи; / Но Она, как природы небесной, / Все в таинственной с небом связи!*[2,с.95]. Таинственная связь с небом дает душе истинную свободу от тревог и сетей мира, свободу выбора дороги. Душа предстает аллегорическим персонажем, отделенным от телесной сущности, со своими специфическими целями, поведением, сакральной сферой существования: *Как беглянка летает, летает / Под наметом святой высоты.* Композиция стихотворения такова, что большая по объему ситуация ‘бытие души’ перемежается с небольшими по объему включениями ситуации ‘телесное бытие’ (первые два стиха третьей строфы, третий и четвертый стихи четвертой строфы, первые два стиха пятой строфы). Ситуации чередуются по схеме 1–2–1–2–1.

Эту же парадигму, раскрывающую двойственность внутреннего мира субъекта, продолжает стихотворение «Два я» [2, с. 97]: *Два я боролся во мне: / Один рвался в мятеж тревоги, / Другому сладко в тишине...* Первое «я» – это светский человек, характеризующийся напряженной динамикой бытия. Внешнее существование требует этой дурной динамики, за суетой жизни теряется ее смысл и человек полностью погружен в обыденность, необходимую для поддержания на должном уровне светского стиля жизни: *Тот, бедный, суетливо мчался: / То в вышину взлетал орлом, / То змеем в прахе пресмыкался, / То сам пугался, то страшил, / Блистал, шумел, дивил, слепил, / Боролся, бился, протеснялся, / И, весь изранен, весь избит, / Осуетился, омрачился...* Другое «я», напротив, пребывает в состоянии предельной статики, покоя:

Что ж тот? – А тот, один одним,
Не трогаясь, не возмущаясь
И не страша и не пугаясь,
В тиши, таинственно питаюсь
Высоким, истинным, святым,
В какой-то чудной детской неге,
В каком-то полусне, на бреге,
У самых вод живых, сидел
И улыбался и светлел!

Трансцендентное пространство – это берег реки, наполненной живой водой, подобно реке из Нового Иерусалима, описанной в первом стихе 22 главы Откровения как «чистая река воды жизни, светлая, как кристалл» [1, с. 292]. Этому пространству свойственны такие качества, как тишина, высота, святость. Человек второго «я» противопоставит своим смирением первому, мятежному. Он, так же, как и в «Иной жизни», *в себе самом* достигает просветления и истины, так как *Он веровал, он был поэтом.*

И в этом стихотворении мы видим композицию чередования ситуаций, когда ситуация ‘бытие я мятежного’ чередуется с ситуацией ‘бытие я спокойного’. Мотивы стихотворения «Два я» повторяются в стихотворении «И вот: два я во мне, как тигр со львом...».

Вторая парадигма постижения трансцендентного – ситуация аллегорического сна и пробуждения, когда лирический субъект постигает иллюзорность мира, видит отличие кажущегося от настоящего. Обманчивый «другой» мир человеческого бытия – это волшебный мир мечтаний, надежд: *Волшебны зеркала – прелестные мечтанья, / Без них уныл и мрачен свет, / И слез полна юдоль земного испытанья: / Надежды и мечты / Нас тешат, как детей, и вянут – как цветы* («Мечтания на берегах Волги (в 1810 году)» [2, с. 5]). В этом стихотворении жизненный опыт предстает аллегорически в образе персонажа, обращающегося к лирическому субъекту. Жизненный опыт разрушает волшебство иллюзорного идеального мира: *Воздушных замков разрушитель, / Был опыт. Он мою младую грудь стеснил, / Смолистым факелом на мир сей посветил / И мир подернул черной тканью...*

В стихотворении «Мои вожатые» три смысловых блока. Лирический субъект наслаждается всеми радостями жизни во сне, аллегорически представляющем иллюзорность обыденного бытия. Мотив ‘свист бури промчался’ является поворотным, после которого происходит резкий смысловой слом: смена пространственного плана (‘светлый дом’ – ‘черная пучина’), смена состояния (‘я гость в пиру’ – ‘я один на скале’, ‘все пело радость, все цвело’ – ‘ужасно море клокотало’). Второй поворотный мотив ‘кто-то могущею рукой меня отвлек от пропасти’ обозначает новый поворот в развитии лирического сюжета и смену состояния: предыдущая ситуация ‘я цепенел’ сменяется новой ситуацией ‘я стал свободен, я спасен’. Так трансцендентная сила оказывает поэтапное влияние на субъекта. Сначала пробуждает его от опьяняющего сна, показывая истинную суть беспечного существования, а затем спасает от гибели.

Если в стихотворении «Мои вожатые» субъект оказывается над бездной на вершине скалы после пробуждения, то в стихотворении «Сон» [2, с. 31] это происходит во сне. Лирический субъект рассказывает сон своего детства: некой высшей силой он сначала вознесен на скалу. Затем ситуация меняется: вдруг трансцендентная сила преобразует субъекта, он получает крылья, а с ними возможность видеть мир земной из мира трансцендентного: *И страсти бурные пылали... / Но полн я был святых, высоких дум! / И я в земной мятеж не опустился...*

Стихотворение «Когда б» [2, с. 101] состоит из шести строф, в первых пяти раскрывается ситуация ‘если б я был солнцем’. Лирический субъект предполагает себя *светилом горделивым*, центром космической системы, который управляет небесными телами, размышляя о том, что это не принесло бы ему счастья. Шестая и седьмая строфы – ситуация ‘я, счастливiec нищий, увидел бы Бога во сне’. Трансцендентный небесный мир

божественного присутствия и мир космоса не идентичны. Познание Бога даже во сне имеет гораздо большую ценность, чем буквальное вознесение на уровень небесных светил. Трансцендентный мир сна – это подлинное бытие, обладающее абсолютной ценностью, а мир материальной реальности – безумное иллюзорное бытие, при кажущемся величии не приносящее счастья.

Третья парадигма – переход в трансцендентное пространство в момент инсайта, озарения, внезапного постижения какой-то сущностной стороны бытия. Об этом – стихотворение «Засуха» [2, с. 58], состоящее из двух смысловых блоков, между которыми отношения образного сопоставления. По теории образов Н.В. Павлович образ (троп) имеет двухчастную структуру X→Y, где X – основание сопоставления, Y – образ сопоставления [6]. Первые шестнадцать строк – описательная ситуация ‘земля засохла’, которая является образом сопоставления. Основание сопоставления – вторая описательная ситуация ‘душа томна’, охватывающая следующие восемь строк. Создается композиционный троп ‘душа томна → земля засохла’. Последние десять строк – ситуация ‘дух воспрянет’, описывающая момент вдохновения, пробуждающего душу к высоким порывам. Ситуация наполнена образами и образными мотивами: ‘чувства → молнии’, ‘душа → существо (уснувшая)’, ‘душа → влага (растопившись, потечет)’, ‘дух → узник’, ‘покой → цепь’, ‘чело → луг, освеженный дождливой ночью’.

«Минуты просветленья» описаны в стихотворении «Иная жизнь» [2, с. 88]. Лирический субъект представляет детальный самоанализ, разложив процесс достижения трансцендентного мира в минуты просветления на этапы, охарактеризовав каждую эмоцию. Человек живет, с одной стороны, жизнью разума, с другой – жизнью сердца. Мысль разума встречается с жизнью сердца, и уже *не внимая многолюдью, внешним бурным суетам*, человек достигает гармонии *сам с собою*. При этом он остро ощущает индивидуальность своего бытия: *Я весь в себе, весь сам с собою...* Это состояние просветления, радости от достижения вечности, но при этом и осознание разделения личности на «я внешнее» и «я внутреннее»: *Тут, мнится, грудь моя дугою / Вскользилась, светлого полна, / И, просветленная, она / Какой-то радостью благою, / Не жгучим, сладостным огнем, / Живет каким-то бытием, / Которого не знает внешний / И суетливый человек!*

Человек в состоянии выхода в трансцендентное пространство освобождается от условностей, налагаемых бытием, диктатом временности: *Условного отбросив бремя, / Я, из железной клетки время / Исторгшись, высоко востек...* И тогда вечность ощущается как отсутствие времени и границ пространства, а человек – как элемент мироздания: *И мне равны: и миг и век!.. / Чудна вселенная громада! / Безбрежна бездна бытия – / И вот – как точка, как монада, / В безбрежность уплываю я...*

«Выход в вечность» возможен при жизни, в особом состоянии духа («Иная жизнь»), и в момент смерти, как в стихотворении «Прояснение» [2, с. 89] с оппозицион-

ными ситуациями 'я обростал земной корою' – 'вдруг небеса слились с душой'. Существование в стихотворении «Прояснение» рассматривается метафорически, через ситуацию протяженного во времени процесса умирания: *Я обростал земной корою, / Я и хладел и цепенел, / И, как заваленный горою, / Давно небесного не зрел!* Вознесению души способствует внезапное вмешательство высших сил: *Но вдруг раздвинул Кто-то мрачность – / И вот незримых голоса! / И, как с поднебьем вод прозрачность, / С душой слились небеса...* Ситуация прижизненного умирания повторяется в стихотворении «И вот: два я во мне, как тигр со львом...».

Миг просветления, то есть моменты выхода в трансцендентный мир, Ф.Н. Глинка описывает и в стихотворении «Слезы умиления» [2, с. 124]. Это самое желанное состояние для лирического субъекта, когда со слезами умиления *капал в душу рай*. Но при этом он обращается к своим слезам: *на лазорево-священные вас умчали небеса*. Таким образом, возникает двусторонняя связь направленных навстречу друг другу реального земного бытия и трансцендентного небесного.

Четвертая парадигма постижения трансцендентного – пребывание в состоянии духовного размышления, обусловленное особым временем. Традиционно временем философских раздумий в поэзии является ночь. Стихотворения парадигмы «ночные размышления» – «Ночная беседа и мечты», «Музыка миров». «Ночная беседа и мечты» [2, с. 28] состоит из двух смысловых блоков. Первый – ситуация 'лирический субъект размышляет об устройстве Вселенной', второй – ситуация 'лирический субъект предается мечтам'. В первой ситуации лирический субъект постигает вечный мир разумом и обращением к трансцендентному в святой молитве, что наполняет его ощущением счастья. Вторая ситуация противопоставлена первой. В ней лирический субъект переносится в сферу эмоционального, в мечты и грезы, при этом чувство счастья сменяется волнением и слезами.

Продолжает парадигму стихотворение «Вопль раскаяния» [2, с. 38]. Ф.Н. Глинка сочетает две близкие поэтические формы – стихотворение-молитву и «ночное размышление». В первом смысловом блоке поиску близости к трансцендентному (*Я духом все ищу небес...*) препятствуют смутные видения, тоска от осознания власти беззакония. Второй блок – оппозиционная ситуация 'лирический субъект очищает душу, приблизившись к Вечному'. Молитва раскаяния сменяется благодарственной молитвой. Восхождение духом к небесному вознаграждено снисхождением Господа к слабости человеческого естества (*Ты освятил меня, мой Вечный! / Лицом таинственным Своим!*).

Ночное время как время осознания сути бытия описано Ф.Н. Глинкой в стихотворении «Музыка миров» [2, с. 90]. Кольцевая композиция стихотворения отражает суточный круговорот городского бытия: ночь – день – ночь. В первом «ночном» блоке перед нами разворачивается пейзажная картина. Трансцендентность пространства в первом блоке проявляется в одном мо-

тиве 'силы крестят незримо высь'. Но второй «ночной» смысловой блок во всей полноте раскрывает святость ночи, противопоставленную роскоши, суете, кипящим страстям дневной жизни: *Тогда запело в вышине: / И ангелы заговорили / Про Бога, вечность и любовь; / И, в дальних вихрях светлой пыли, / Я видел, как миры ходили, / И слышал музыку миров...*

Еще один временной период, провоцирующий медитативное обращение к трансцендентному, – весна:

Томление неизъяснимое В душе моей, Когда ласкается незримое Незримо к ней,	Забыто все, что обольщение, Молва и шум, И погружаюсь я в волнение Великих дум.
---	--

Когда нисходит благодатное От высоты, И сердцу что-то непонятное Сулят мечты.	И тут, что тайное, чудесное, Все так светло: Как будто все ко мне небесное С небес сошло!.. «Весеннее чувство» [2, с. 63]
--	---

Так с первых вешних дней
дыханием,
Где я ни будь,
Уныло-сладостным
страданием
Теснится грудь.

В отличие от духовных переложений и поэтических молитв в таких самобытных стихотворениях, как «Весеннее чувство», трансцендентный мир не определен в строгой религиозной традиции, в них подчеркнута именно непостижимость трансцендентного мира: 'томление - неизъяснимое', 'ласкается – незримо незримое', 'мечты сулят – непонятное'. Бог не назван прямо: *нисходит благодатное / От высоты, небесное / С небес сошло*, его вмешательство вызывает волнение Великих дум. Парадигму продолжает стихотворение «Весна», композиционно выстроенное на основе образа 'земля весной оживает и обновляется → вера преображает человека, времена, народы'.

Пятая парадигма постижения трансцендентного – приближение к нему через поэтическое творчество. Стихотворение «Купальня» [2, с. 64] состоит из двух смысловых блоков. Первые десять строк – ситуация 'субъект купается в жаркую погоду' – образ сопоставления, последние четыре строки – ситуация 'поэт наслаждается в ином мире, но ему душно в быту' – основание сопоставления. Творчество – это неземное царство, в котором *Поэт пьет жизнь и запах розы*, трансцендентный мир, который постигается в творческом вдохновении. А быт, в который вынужден возвращаться поэт, – душевные пустыни жалкой прозы.

Трехчастная сказовая бытийность открывает стихотворение «Заветное мгновение» [2, с. 99]: *Есть день в году, во дне есть час, / В часе заветное мгновенье...* Это особое состояние у Ф.Н. Глинки всегда характеризуется присутствием *невидимых, бесплотных сил*, дающих жизнь, истинное ощущение бытия, вечности и бесконечности. В «Заветном мгновении» автор дает описание творческого процесса, вызванного вмешательством трансцендентных сил: *мы чей-то слышим глас / И чуем*

вкруг себя движенье / Невидимых, бесплотных сил. / Как цепь чудесных снов златая, / Незримое, кругом летая, / Нам веет жизнью... Чых-то крыл / Мы чувствуем прикосновенье: / С ним в душу свет и теплота! – / И в это дивное мгновенье / Земным доступна высота. Эти мгновения творчества наиболее ценны для поэта не тем, что дают славу, возможность самовыражения, а именно возможностью проникновения в трансцендентное. Стихотворение заканчивается императивным пожеланием поэту: *Стереги ж сей миг небесный / Под грозой земных сует: / Миг летучий, миг чудесный – / Стереги, молодой поэт!*

В творчестве поэт, владея способностью вступать в коммуникацию с Божеством, становится средством самовыражения природного естества. Через творческий дух осуществляется связь трансцендентного с реальным: *Я постигал непостижимость время / И проникал все сущности вещей, / И обнимал сознанием пространство... / Я утопал в гармонии вселенной / И отражал вселенную в себе* («Все сущности вмести в себе природы...») [2, с. 103]). Эта миссия не всегда была понятна обывателям, осуждающим праздность поэта. На это Ф.Н. Глинка ответил стихотворением «В защиту Поэта» [2, с. 112], в котором прямо выразил трансцендентную природу поэтического дара: *Пусть не по Нем и мир наш внешний, / Пусть по мечтам он и не здешний, / А где-то все душой гостит...*

В стихотворении «В защиту поэта» обозначена ситуация двоимирия поэтического бытия. Суть творчества состоит в строительстве некоего нового мира: *Он стих к стиху придвинет дружный...* Поэт, подобно Богу, может давать жизнь неживому: *Он буквам мертвым и нестройным / И жизнь и мысль и строй дает!..* Здесь же и традиционные для данной ситуации образы: ‘поэт начинает творить → поэт кипит’, ‘рифма → влага (брызнет рифмой жемчужной)’, ‘сочиняет стихи → высоко заговорит’. Основное предназначение стихов – исцелять *в чувствах раздраженье и раны сердца под крестом.*

Сама поэзия изменяет сознание человека, своей ритмической организацией и с помощью других приемов воздействуя на него так, что эстетически чуткий реципиент имеет возможность пережить состояние, близкое трансу. В стихотворениях, посвященных А.С. Пушкину, дается развернутая характеристика пушкинского поэти-

ческого мира, моделирующего некое иное пространство: *песнь волшебного полна* («К Пушкину» [2, с.29]), *чар волшебных обаянья* («Воспоминание о пиитической жизни Пушкина» [2, с. 79]).

Итак, постижение истины бытия выводит субъекта в трансцендентный мир, который характеризуется как небесное, вечное пространство. Стихотворения, представляющие трансцендентное, как правило, имеют усложненную композицию: состоят из двух-трех смысловых блоков. Порой это связано с образной композицией. Модель, когда все стихотворение представляет собой развернутый образ, одна часть стихотворения (первая лирическая ситуация) – образ сопоставления, другая часть (вторая лирическая ситуация) – основание сопоставления, реализована в стихотворениях «Засуха», «Прояснение», «Весна», «Купальня». Во всех случаях первые лирические ситуации – пейзажное описание. Земной природный мир является видимым подобием, образным представлением высшего, идеального.

В других стихотворениях, не связанных с образной композицией, смена ситуаций обусловлена либо сменой пространственных планов, переходом от реального мира к трансцендентному и/или наоборот (это касается и внутреннего пространства личности субъекта, и внешнего пространства), либо внезапным изменением судьбы лирического субъекта под влиянием трансцендентных сил.

Мы выделили пять способов трансцендирования лирического субъекта, свойственных поэтическому миру Ф.Н. Глинки. Первый – авторефлексия, при которой субъект приближается к трансцендентному, осознавая двойственность своего бытия, разделяя в нем телесное и духовное. Второй – постижение трансцендентного аллегорической ситуации сна / пробуждения, когда череда видений дает субъекту ощутить двойственную природу мира и бытия: реальность трансцендентного мира и иллюзорность имманентной реальности. Третий путь – выход в трансцендентное в момент инсайта, озарения, постижения какой-то сущностной стороны бытия. Четвертая парадигма – когда определенное время суток, время года способствует установлению связи с трансцендентным. Пятая – моделирование трансцендентного пространства поэтом в поэтической реальности.

Библиографический список

1. Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. М.: Российское библейское общество, 2006. 1232 с.
2. Глинка Ф.Н. Сочинения. М.: Сов Россия, 1986. 352 с.
3. Козлов И.В. Стихотворная молитва в творчестве Ф.Н. Глинки 1820-х годов // Известия Уральского государственного университета. Серия 2: Гуманитарные науки. 2006. № 47, вып. 12. С. 236–242.
4. Козлов И.В. Художественное воплощение религиозной картины мира: «Опыты Священной Поэзии» Ф.Н. Глинки. // Классическая словесность и религиозный дискурс (проблемы аксиологии и поэтики). Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2007. С. 84–101.
5. Матюшина В.Г. Категория «преображения» в книге Ф.Н. Глинки «Опыты Священной Поэзии» // Вестник Удмуртского университета. Серия История и филология. 2013. № 5–2. С. 121–125.
6. Матюшина В.Г. Мотив встречного пути в «Опытах Священной Поэзии» Ф.Н. Глинки // Вестник Удмуртского университета. Серия История и филология. 2015. № 4–3. С. 78–83.
7. Павлович Н.В. Язык образов. Парадигмы образов в русском поэтическом языке. М., 1995. 491 с.
8. Пастернак Б.Л. Полное собрание сочинений в 11 т. Т. 3. М.: Слово/Slovo, 2004. 632 с.

9. *Радионова А.В.* О «ночном» сознании в философии и поэзии // Общественные науки. 2012. № 5. С. 5–14.

10. *Сергеева О.А.* Путь к свету как одной из высших истин в поэзии Ф.Н. Глинки // Евангельский текст в русской литературе XVIII–XX веков: цитата, реминисценция, мотив, сюжет. Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2005. С.96–110.

References

1. The Bible. The Holy Scriptures of the old and New Testament. M.: Russian Bible society, 2006. 1232 p.

2. *Glinka F.N.* Works. Moscow: Soviet Russia, 1986. 352 p.

3. *Kozlov I.V.* Poetic prayer in F.N. Glinka's works of 1820-s // Izvestiya the Ural state University. Ser. 2, and the Humanities. 2006. №47, vol. 12. Pp. 236–242.

4. *Kozlov I.V.* The artistic epitome of the religious picture of the world: «Experiences of Sacred Poetry» by F. N. Glinka. // Classic literature and religious discourse (problems of axiology and poetics). Ekaterinburg: Publishing house UralUniversity, 2007. Pp. 84–107.

5. *Matyushina V.G.* The Category of «transformation» in the book by F.N. Glinka «Experiences of Sacred Poetry» // Bulletin of Udmurt University. History and Philology Series. 2013. № 5–2. Pp. 121–125.

6. *Matyushina V.G.* The Motive of the oncoming way in the «Experiences of Sacred Poetry» by F.N. Glinka // Bulletin of Udmurt University. History and Philology Series. 2015. № 4–3. Pp. 78–83.

7. *Pavlovich N.V.* The language of images. The Paradigms of images in the Russian poetic language. M., 1995. 491 p.

8. *Pasternak B.L.* Complete collected works in 11 volumes. Vol. 3. M.: Slovo, 2004. 632 p.

9. *Radionova A.V.* About «night» consciousness in philosophy and poetry. // Social Sciences. 2012. № 5. Pp. 5–14.

10. *Sergeeva O.A.* The Way to light as one of the highest truths in the poetry of F.N. Glinka // Gospel text in Russian literature of XVIII–XX centuries: quote, reminiscence, motive, plot. Petrozavodsk: Publishing house PetrSU, 2005. Pp. 96–110.

УДК 821.161.1

UDC 821.161.1

СЕБЕЛЕВА А.В.

кандидат филологических наук, доцент кафедры филологии и массовых коммуникаций, Нижневартровский государственный университет

E-mail: sebelevaa@mail.ru

РЫМАРЕВА Е.Н.

аспирант, кафедра филологии и массовых коммуникаций Нижневартровский государственный университет направление подготовки 45.06.01 Языкознание и литературоведение, направленность программы 10.01.01 – Русская литература

E-mail: RimarevaEN@vartanet.ru

SEBELEVA A.V.

Candidate of Philology, Assistant Professor Philology and Mass Communication Department Nizhnevartovsk State University

E-mail: sebelevaa@mail.ru

RIMAREVA E.N.

PG student, Philology and Mass Communication Department Nizhnevartovsk State University Training programme 45.06.01. Linguistics and Literary Studies
Field of study 10.01.01. Russian Literature

E-mail: RimarevaEN@vartanet.ru

ТРАНСФОРМАЦИЯ АРХЕТИПА «ВСЕМИРНЫЙ ПОТОП» В МИФОЛОГИЧЕСКИХ СЮЖЕТАХ ОБСКИХ УГРОВ

THE TRANSFORMATION OF THE FLOOD ARCHETYPE IN OB-UGRIC MYTHOLOGY

Сравнительное изучение мифов и мифологических образов разных народов показывает, что похожие сюжеты существуют у разных народов. Это говорит о том, что существуют безусловные идеи, архетипы, которые обросли историко-культурными деталями в мифах разных этносов, а их трансформация происходит постоянно в течение всего исторического развития народов.

Ключевые слова: архетип, миф, всемирный потоп, обские угры, библейский сюжет.

Comparative studies of myths and mythological figures show similarity of plots in different cultures. The findings show that there are unconditioned conventional archetypes which develop their own historic and cultural paradigm evolving together with their ethnic groups.

Keywords: archetype, myth, the Flood, Ob-Ugric people, Biblical plot.

Миллионы лет, пока для человека не существовало ориентиров культуры и цивилизации, основу его представлений о жизни, времени и пространстве составляли образы природы. Так возникла мифология – первое художественное представление людей о мире. Оно легло в основу религии. В древности наука, искусство и религия были едины. Они составляли единое целое, к которому ближе всего нас подводят мифы.

Религия и фольклор у народов ханты и манси, коренных жителей Ханты-Мансийского автономного округа – Югры, также именуемых обскими уграми, были тесно переплетены, что свойственно обществам на ранних стадиях исторического развития. Их мифология была системой первобытного мировосприятия и включала зачатки донаучных представлений о мире и человеке, об истории общества, разные формы искусства, философии и религии. Мифологический аспект обско-угорской культуры рассматривался в работах А. Каннисто, К.Ф. Карьялайнена, А.М. А. Алквиста, А.В. Головнева, Е.А. Немьсовой, Х. Паасонен, Й. Папай, С.К. Патканова, А. Регули, Е.И. Ромбандеевой, и др.

Мифология обских угров весьма интересна. Их религиозная система основывается на вере в духов, или анимизме. Духи бывают разные: добрые и злые, у них сложная иерархическая структура и картина взаимоотношений.

Мифологические представления о мире схожи у разных народов. Одинаковые образы можно найти в мифологиях разных и исторически не связанных между собой культур. Они составляют сферу так называемой общечеловеческой души и относятся к тем базовым понятиям психики, которые, воскресив античную традицию поиска первоначал (архе), К. Юнг назвал архетипами. Архетипы, по Юнгу – это изначальные мифологические образы, воспроизводимые бессознательно и априорно формирующие активность воображения, а потому выявляющиеся в мифах и верованиях, в произведениях литературы и искусства, в снах и бредовых фантазиях [См.:7]. «Архетипы – (Archetypes; Archetyp) – класс психических содержаний, события которого не имеют своего источника в отдельном индивиду. Специфика этих содержаний заключается в их принадлежности к типу, несущему в себе свойства всего человечества как некоего целого. Эти типы, или «архаические остатки», Юнг назвал архетипами, используя выражение Блаженного Августина. Архетип происходит от латинского «типос» (печать, отпечаток) и означает определенное образование архаического характера, включающее мифологический мотив» [2]. Архетипам свойственны колебания деталей, но при этом базовая схема остается неизменной, это некая коллективная универсальная модель, которая возникла из бессознательного, она и является

главным содержанием легенд, мифов, преданий и сказок разных народов мира. Чаще всего архетипическими образами становились простые природные образы моря, неба, земли, огня, которые были символами сразу же, как человек стал выделять их из общего пейзажа. Поэтому подсознательные идеи – рождение жизни, движения в пространстве, твердой опоры существования и др. – стали основой архетипов. Согласно этому, центральную группу мифов составляют мифы о происхождении мира, вселенной (космогонические мифы) и человека (антропогонистические мифы).

Общекультурным мифом является миф о «всемирном потопе». Рассказ о потопе можно смело назвать универсальным фольклорным мотивом. Его сюжетная схема у многих народов выглядит таким образом: Бог наказывает людей за какие-либо грехи, чаще всего за вероотступничество, и посылает кару в виде водяного потопа. При этом отдельным людям, праведникам, дается возможность спастись. Они извещены о событии заранее, им даны рекомендации о путях спасения, чаще всего это постройка плота, лодки, каноэ и т.п., и даже назван срок начала потопа. Есть варианты спасения и без плавательных средств: на горе или другой возвышенности, иногда на высоком дереве, которое способно очень быстро расти, на панцире черепахи, на большой тыкве, в половинке скорлупы кокосового ореха, - все зависит от географической местности и флоры. Чаще всего в мифах наряду с праведниками спасаются и представители фауны: животные, птицы, насекомые, растения. Вода с небес льет, как правило, продолжительный период времени, а когда этот процесс останавливается, то для поисков суши выпускается птица либо грызун, чаще всего это происходит неоднократно, до тех пор, пока не будет принесена благая весть о наличии суши. Люди и все спасшиеся, выходя на сушу, обретают новый мир, новый дом, и живут под влиянием пережитого страха новой праведной жизнью в соответствии с божьими заповедями. Бог чаще всего раскаивается в содеянном и дает обещание не повторять Вселенского потопа. Эта первичная схема приобретает различные окраски в мифологии народов разных стран. Отступления от нее – это норма. Главное в данной схеме: есть герой, который должен спасти себя и других от небесной кары в виде водяного потока, ниспосланной как наказание за какие-либо грехи.

Так, сюжеты о потопе встречаются в индийской мифологии. К примеру, история о Кришну, рекомендовавшем пастухам не почитать Индру, ниспославшего на землю ливень, чтобы тот стер с лица земли пастухов и их скот. Кришна же, желая спасти их, благодаря своей сверхъестественной силе, продержал семь дней и ночей на самом кончике пальца гору Говардхану, на которой и спаслись люди и животные. Лишь спустя семь дней Индра признал свое поражение и перестал лить воду с небес.

В Китае миф о потопе также имеет место быть. Там говорится о страшном наводнении и сопутствующих многочисленных разрушениях, потому что вода подня-

лась почти до самых небес. Напуганные люди находились в отчаянном положении, и тогда спаситель Гунь, выполняя поручение верховного правителя, начал борьбу с потоком.

У всех индейских племен (а их 130!) Америки (Северной, Южной и Центральной части) также отражена в мифах тема потопа. В древнемексиканском «Кодексе Чималпопока» о потопе написано так: «Небо приблизилось к земле, и в один день все погибло. Даже горы скрылись под водой. ...Говорят, что скалы, которые мы видим теперь, покрыли всю землю, а тен-зонтли кипело и бурлило с большим шумом, и вздымались горы красного цвета...» [1].

В мексиканских древних рукописях упоминается Всемирный потоп, во время которого на Земле была уничтожена раса великанов, негодная Богу. Выжить удалось только спрятавшейся в кроне дерева паре, остальные были превращены в рыб.

Ученые считают наиболее вероятной версию о том, что в различные периоды на многих территориях Земли случались потопы, а вот причины их возникновения могли быть различны. Не владея научными знаниями, люди пытались объяснить их всевышними силами. И логично, что такое испытание посылалось в наказание за какие-то проступки. Каждый народ находил свои причины и трактовку этого явления.

Таким образом, сравнительное изучение мифов и мифологических образов разных народов показывает, что похожие сюжеты существуют у разных народов. Сходный круг тем, сюжетов, описываемых в мифах, затрагивает вопросы мироздания. Это говорит о том, что существуют безусловные идеи, архетипы, которые обросли историко-культурными деталями в мифах разных этносов, а их трансформация происходит постоянно в течение всего исторического развития народов.

В эсхатологическом мифе (миф-пророчество о предстоящем конце света) народа ханты говорится о Всемирном потопе, карающем неверных. Но его содержание несколько иное, чем в Библии. Создателем земли, хранителем миропорядка и подателем дневного света является бог Торум. На верхнем небе находится его священный золотой дом, имеющий семь отделений, в одном из которых находится хранилище книг судьбы каждого человека, живущего на земле. Есть у него и лошади, и слуги, и кузнецы. Внешне он похож на старца, одетого в золотое одеяние, а в руках у него золотой посох. И вот у Бога Торума жена родила сына. Торум велел запереть младенца в каменный дом, где тот жил в одиночестве, пока не стал взрослым мужчиной. Он разломал свое жилище и пришел в золотой дом к отцу. Но тот не принял его, потому что сын не дождался, когда Торум придет к нему, а пришел сам. Пришлось непослушному сыну жить в доме прислужника, там он спутался с его женой. Разгневанный Торум собрал народ и приказал убить сына, сжечь на костре. На месте кострища появилось маленькое озеро, в котором плавал гусенок. Люди подумали, что это и есть сын Бога. Тогда Торум приказал стрелять в гусенка, но гусенок

увернулся от всех выстрелов, оборотился опять в человека, пришел в дом прислужника и убил его. Снова пришел сын к Торуму, но опять был изгнан, теперь за смерть прислужника. Торум прогнал его на землю, наказав быть повелителем людей. Сын стал покровителем земного народа, лечил его, защищал, и люди стали ему поклоняться и молиться. Разгневался Торум, что не его почитают люди, и решил послать на землю огненный потоп. Но сын его успел предупредить свой народ о коварном замысле. Люди стали просить своего повелителя помочь: «Мы умоляем тебя, мы дадим тебе много драгоценного шелка и семь чаш золота. Мы забьем тебе в жертву семь пестрых коней, мы убьем семь черных лис. Возьми их, поднеси твоему небесному отцу» [3]. Пришел сын к Торуму просить за свой народ, но Торум прогнал его и пообещал через семь дней послать на землю огненный потоп. Тогда собрал сын со своего народы жертвенную дань из белого и пестрого скота. На седьмой день принесли они ему еще по семи дани всякой: лис, чаш с золотом, занавесей шелковых. Вечером начала на небе бушевать вода, но не попадала она на землю. Перехитрил сын своего отца. Он натянул между землей и небом толстенное медное покрывало, в которое и собралась вода чудовищного потока. А больше воды у Торума не было. Так и осталась земля такой, как была прежде.

Проведем сопоставительный анализ известного библейского сюжета о потопе и хантыйского, мифологического. И в Библии, и в мифе народа ханты самым главным и всемогущим является Бог. Он принимает решение о наказании жителей земли. Люди наказаны за то, что они перестали верить в Бога, перестали жить так, как он повелевал. Только в Библии род людской наказан за грехи вероотступничества и грехи плотские, а хантыйский Торум карает лишь за то, что люди стали больше любить не его, живущего в роскоши на небе, а его сына, разделяющего с ними беды и радости, помогающего им. Если Иисус, сын Божий, в христианской религии за дела добрые и распространение веры на земле был возвращен Господом на небеса, воскрес, то Торум не очень-то любит своего сына. В этом эпизоде он проявляет себя как личность высокомерная, эгоистичная, даже в некотором смысле жестокая. Ведь его сын не сделал ничего дурного для людей, но он отнял славу у Торума, он стал лучше его, и именно за это грозит всем огненный потоп. Таким образом, мотивация ниспослания кары Божьей была различной.

Вместе с тем мы фиксируем, что образы карающих Богов сформированы по принципу схожести. Однако, если в Библии все-таки дается Богом шанс хоть одному праведнику выжить, и этот праведник Ной, то в мифе ханты этого шанса нет ни у кого. Люди возлагают надежду на сына Торума, который мог бы повлиять на отца. Но когда лишаются и этой надежды, то им остается одно – нести жертвенную дань и надеяться на чудо. Здесь опять сын Торума оказывается морально выше своего отца. Он готов помогать народу, защищать его. Торумом же движут ревность и злоба. Отношение к сы-

новьям у Богов разное. Торум за то, что его сын непокорен и добр к людям, готов его стереть с лица земли в огненной воде, а Господь любит Иисуса и по-отечески заботиться о нем. И в этом отношении миф народа ханты более приближен к мифологии периода античности, где боги-олимпийцы были наделены теми же эмоциями и страстями, что и простые люди. В то время, как в библейском мифе Иисус, являясь богочеловеком и мог бы поддаться человеческим страстям, но борется с ними и побеждает искушение.

Сам Потоп и в том, и в другом случае, – это уничтожение всего живого водой. Но в мифе у ханты это не просто вода, а огненная вода, то есть горячая. Дело в том, что по понятиям народов ханты и манси огненным становится все, что подвергается воздействию огня. То есть огненный, это не сам огонь, а то, что получается в результате его воздействия: огненное мясо, огненная рыба, огненная вода. Если Библия воспринимается благодаря нумерологии, привязанности к конкретному времени и пространству, как изложенная разными людьми историческая хроника, имеющая место быть, то хантыйский миф абсолютно нереален. С небес не льет горячая вода. И уж совсем несхожи развязки сюжетов. Если библейский Потоп все же случился, то в мифе ханты его не было. Сын Торума оказался хитрее и благодаря медному покрывалу, куда собралась вся огненная вода, земля и ее народ были спасены. Тожественный по своему характеру архетипический образ потопа, обнаруживающийся в хантыйской мифологии, подтверждает факт невозможности его заимствования из Библейского сюжета, равно как и из какого-либо иного источника.

Главной идейной составляющей мифа являются следующие истины: истинно любящий свой народ герой готов пойти на конфликт с Богом во имя его спасения; хитрость и смекалка могут выручить в любой, казалось бы, даже неразрешимой ситуации; каждый грешен, но может стать героем, если жизнь свою посвятит другим (сын Торума нарушил запрет отца, прелюбодействовал с чужой женой, убил человека, но потом мы видим его добрым, смекалистым и напористым). Впрочем, данный принцип эволюции героя мы видим и в Библии. Это и апостол Павел, хранящий ключи от рая, будучи несовершеннолетним, во время избивания камнями первомученика Стефана сторожил его одежду, то есть косвенно был причастен к смерти человека. И апостол Петр, трижды отрекшийся от Иисуса Христа. Заступники людского мира не всегда были благодетелями, их жизнь – это дорога ошибок, предательств и грехов. Главное, что в зрелости, зрелости духовной, они приходят к единому знаменателю – служить народу – вот истинное благо. В этом и есть элемент типичности героев.

Вместе с тем есть в этих мифах и довольно-таки точные совпадения. Они связаны с нумерологией, а точнее с цифрой семь. За семь дней до Потопа Господь велел Ною собрать на плоту все живое, и через каждые семь дней Ной выпускал из ковчега птиц после потопа. Сама цифра семь упоминается в заветах (Ветхом

и Новом) около семисот раз: семь таинств церкви, семисвечные подсвечники и т.д. Семерка живет и в хантыйских мифах, у селькупов вообще была семиречная система исчисления. За семь дней народ ханты предупрежден о Потопе, семь дней льет вода, жертвенные приношения тоже в семи экземплярах. Таким образом, архетип семерки как нумерального знака в различных мифопоэтических системах ориентирован на качественно-количественную оценку. Число семь возникает из суммы чисел три и четыре, определяющих многие мифопоэтические и классификационные постоянные. Существуют культурно-языковые традиции, в которых семерка характеризует почти все, что подлежит в мифопоэтическом космосе исчислению. Заметим, что семь у ханты и манси – сакральное число: они просят небо о помощи именно семь раз, делают плоты из семи слоев деревьев, жилище бога Торума имеет семь комнат.

Мифы о Потопе у народов Западной Сибири встречаются довольно-таки часто. В другом хантыйском мифе сюжет Огненного потопы изложен совершенно иначе. «За семь лет до начала потопы шаманам стало известно о приближающемся времени огня и воды. Шаманы били в бубны, гадая о том, как можно спастись. Люди, не умеющие плавать, стали строить плоты (пор). Только семислойный плот (лабыт лаур полет пор), сделанный из семи бревен в семь слоев, покрытый семислойным пологом из кож осетра и стерляди, мог устоять против стихии. В какой-то местности, выше Березова, росла священная береза с семью отростками от вершины. Однажды береза та упала и из-под ее корней начала бить вода. Люди укрепляли это место, но никак не могли остановить водяного потока. Тогда люди расселись на плоты, и их понесло вниз течением Оби. Женщин и девушек на плоты не брали, их все равно вода с огнем сжирала, спасались только мужчины и «чистые» девочки. Семь дней вода кипела – огонь и вода вместе шли. Нижние слои плотов разбивались, верхние слои пологов сносило. Вместе с огненной водой несло множество огромных ящеров и змей, которые взбирались на плоты и поедали людей. Много народу тогда погибло – те, кто не успел построить семислойного полота, те, кого смыло водой. Когда стихия улеглась, люди стали высаживаться на высоких островках – пугорах. Приплывших на плотах людей называли нобтын ёх – приплывший народ или пор ёх – люди плотов» [4].

У народа манси несколько иная версия Огненного потопы: когда-то давно, на северных землях, где они сейчас проживают, случилось неожиданное появление большой огненной воды, о которой люди узнали за семь дней до события. Они успели сделать плоты из семи слоёв деревьев, на которых и спаслись. Причем, у манси воды Потопы носят название ялпынг-вит, что переводится как «священная вода», а у ханты чек-пай «огонь бедствия». Для народов манси потоки небесной воды в итоге были благом, для ханты – горячие потоки рассматривались как бедствие, катастрофа.

В любом случае, Потоп для ханты и манси – это своеобразная точка отсчета появления на землях Югории пришлых людей. Спасшиеся на плотах люди осели на разных островках суши (емын мув лопсыт – святой земли куски). Все жители одного островка считались родственниками. В наши дни на развилке реки Полуя, после того, как вода спадет, становится виден небольшой островок суши. Для полуйских хантов это место священо, потому что по преданию именно на этом островке спаслись от потопы их предки, после чего семь раз крикнули на небо, и земля поднялась.

Войкарские ханты хранят другое предание о потопе «Вода была везде, кроме Урала. Когда вода прибывала, на высоких склонах Урала собирались и люди, и животные – медведи, волки, лисы, россомахи (священные звери, чьи шкуры и изображения хранят в домашних святынях). Целую неделю бушевала вода. Люди и животные вместе жили, и никто никого не боялся. На этой горе собрались разных родов и даже народов люди. После спада воды люди разошлись по разным юртам и стали жить родами. Один зырянин пришел из-за Урала (Нерапса ху) и во время потопы оказался с хантами на одной горе, после чего породнился с ними» [Там же].

Ханты, живущие по берегам Сосьвы, тоже считают, что во время священого потопы мось ёх спаслись именно на Урале. Пор ёх и мось ёх – это названия фратрий северных ханты. Мось пришли с запада, а пор пришли с юга. Практически каждый род ханты хранит свою версию Священого потопы.

Возможно, язычники ханты и манси пережили Потоп так же, как и христиане. Только одно историческое событие, Библейский потоп, случилось в 2104 году до нашей эры, а Огненный потоп ханты и манси, живущий в мифах своего народа, не имеет конкретного временного значения. Таким образом, сюжет о Потопе является типичным элементом мифологической базы, существующей на протяжении веков, нашедшим свою интерпретацию в мифологии обских угров. Мифология вообще требует внимательного изучения с точки зрения типических образов, ведь сам факт схожести не связанных между собой исторически культур был признан этнологами еще в XIX веке. «Исследования в области древнейшей истории человечества обнаружили, что при множестве поверхностных различий первые философские системы, выработанные человеческим разумом, сходны в своих существенных чертах» [5]. Изучая мифологические архетипы, мы формируем целостное мировоззрение, опирающееся в основе своей на извечные аксиологические смыслы. «И здесь задача оценить ту экологию психики и морали, которую сохранило мифологическое миропонимание: не для того, чтобы внешне копировать ритуальность или быт традиционных обществ, но чтобы добавить этот компонент в современное мировосприятие и философию как его образец» [6].

Библиографический список

1. Горбовский А.А. Какой была древняя Цивилизация до Катастрофы? М.: Алгоритм, 2012. 240 с.
2. Зеленский В.А. Словарь аналитической психологии, М.: Когито-Центр, 2008. 336 с.
3. Лукина Н.В. (ред.) Мифы, предания, сказки хантов и манси. Пер. с хантыйского, мансийского, ненецкого языков. Москва: Наука, 1990. 568 с.
4. Перевалова Е. В. Войны и миграции северных ханты// Уральский исторический вестник. (Древние и средневековые культуры Урала в евразийском культурном пространстве). Екатеринбург: «Академкнига», 2002. № 8. С. 36–58.
5. Фрэзер Дж. Золотая ветвь. М.: Политиздат, 1980. 832 с.
6. Щепановская Е.М. Систематизация архетипов мировой мифологии: генетический метод// Обсерватория культуры. М., 2011. № 4. С. 124-132.
7. Юнг К.Г. Подход к бессознательному // Архетип и символ. М., Ренессанс, 1991. С. 124-167.

References

1. Gorbovskii A.A. What was the Ancient Civilization before the Catastrophe? M.: Algorithm, 2012. 240 p.
 2. Zelenskii V. A. Analytic Psychology Dictionary. M. 2008. 336 p.
 3. Myths, legends, fairy tales of Khanty and Mansi. Ed. by Lukinf N. V.: Nauka, 1990. 586 p.
 4. Perevalova E.V. Wars and migrations of the Northern Khanty// the Ural Historic Vestnik (ancient and medieval cultures of Ural in Eurasian cultural space). Ekaterinburg: Akademkniga, 2002. №8. Pp. 36-58
 5. Fraser J.G. The Golden Bough: A Study in Magic and Religion. M.: Politizdat, 1980. 832 p.
 6. Tshepanovskaya E.M. Systematization of world mythology archetypes: genetic approach/ Observatory of culture. M. 2011, №4. Pp. 124-132
 7. Jung C.G. The Archetypes and The Collective Unconscious. M. Renaissance, 1991. Pp. 124-167
-

УДК 821.161.1.09 6179

UDK 821.161.1.09 6179

СТРУКОВА Т.В.

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

STRUKOVA T.V.

Candidate of Philology, Associate Professor, Department of Russian Language and Literature, Orel State Institute of Culture
E-mail: tatynassss@mail.ru

**ЛИТЕРАТУРНЫЕ СТИХОТВОРНЫЕ ЗАГАДКИ НА СТРАНИЦАХ РУКОПИСНОГО ЖУРНАЛА
«ТРУДЫ ЧЕТЫРЕХ ОБЩИКОВ»**

LITERARY POETIC RIDDLES AT THE PAGES OF HANDWRITTEN JOURNAL «WORKS OF FOUR PARTAKERS»

В статье анализируются загадки журнала «Труды четырех общников» в контексте фольклорной и литературной традиций. Особое внимание уделяется рассмотрению структурно-композиционной организации загадок. Автор выделяет три разновидности загадок: образно-ассоциативные, директивные и разделительно-категорические.

Ключевые слова: загадка, интерпретационное поле, имплицитный образ, когнитивная картина мира, метафора, метонимия, антитеза.

The article analyzes the riddles of the journal “Works of four partakers” in the context of folklore and literary traditions. Particular attention is paid to the structural and compositional organization of the riddles. The author distinguishes three types of riddles: figurative-associative, directive and separation-categorical.

Keywords: riddle, interpretive field, implicit image, a cognitive picture of the world, metaphor, metonymy, antithesis.

Важнейшей чертой русской литературы XVIII века стала интенсивность ее развития. Не случайно, этот период вошел в историю не только как эпоха расцвета классицизма, но и как время поиска новых поэтических форм, новаторских приемов и экспериментальных методов. Творчество наследие поэтов-классицистов отличается необыкновенным разнообразием жанровых форм. Ими были разработаны и введены в литературный обиход жанры оды, басни, сатиры, песни, притчи, послания, эклоги, идиллии, элегии, поэмы, сонета, эпиграммы и пр., наряду с которыми широкое распространение получил жанр стихотворной загадки. К его освоению обратились как известные поэты, теоретики классицистического искусства, так и поэты второго ряда: И.Ф. Богданович, Г.Р. Державин, А.И. Дубровский, П.М. Карabanов, Н.А. Львов, В.И. Майков, Н.П. Осипов, М.И. Попов, А.А. Ржевский, А.П. Сумароков, М.В. Сушков, П.И. Фонвизин, М.М. Херасков, Н.М. Яновский и др.

Второй половине XVIII века, одновременно с расцветом поэтического искусства, происходит развитие и становление русской периодической печати. С середины столетия в свет начинает выходить большое количество печатных изданий, первым из которых стал журнал «Ежемесячные сочинения, к пользе или увеселению служащие», выпускавшийся с 1755 по 1764 г. Именно на его страницах впервые появились стихотворные загадки А.И. Дубровского, А.П. Сумарокова и М.М. Хераскова, которых по праву можно назвать родоначальниками жанра русской литературной стихотворной загадки. Наряду с «Ежемесячными сочинениями»

в 1750-1770-х гг. литературные стихотворные загадки стали неотъемлемой частью таких журналов, как «Свободные часы», «Полезное увеселение», «Праздное время, в пользу употребленное», «Доброе намерение», «Вечера», «И то, и сё», а также рукописного журнала «Труды четырех общников», издаваемого Николаем Львовым.

Журнал «Труды четырех общников» выпускался с марта по июнь 1771 года литературным кружком, возглавляемым Н.А. Львовым, в который входили братья Николай и Петр Ермолаевы и Николай Осипов. На страницах этого журнала увидели свет первые поэтические опыты Львова, а также его единомышленников. Большая часть произведений, помещенных в «Трудах четырех общников», носит переводной характер и представляет собой стихотворные переводы произведений французских и немецких поэтов (Н. Буало, Ж. Лафонтена, Ф. Фенелона, А. Галлера, Г.Э. Лессинга). «О характере литературных симпатий Н.А. Львова в 1770-е годы позволяет судить его «Путевая тетрадь № 1», сохранившаяся в рукописном отделе Пушкинского дома. В тетрадь заносились выписки из книг иностранных авторов, переводы, экспромты, тексты стихотворений, эпиграмм, песен, загадок и т.д. Судя по ним, и после прекращения «Трудов четырех общников» литература французского Классицизма и Просвещения оставалась объектом тщательного изучения Н.А. Львова», – заключает К.Ю. Лаппо-Данилевский [7, 6-7]. При этом ученый отмечает, что подавляющее число стихотворений Львова, помещенных в журнале, являются оригиналь-

ными, и в них, несмотря на общую классицистическую ориентацию, ярко проявилась индивидуальность молодого поэта.

Несомненно, западноевропейская литература оказала существенное влияние на поэтическую манеру Львова, подобно, как и на творчество многих его современников. Однако подробный анализ образной системы и композиционной структуры стихотворных загадок поэта показывает, что в них присутствует фольклорная традиция, проявляющаяся на уровне образной структуры и способов создания интерпретационного поля. Большинство загадок Львова являются образно-ассоциативными с точки зрения структурно-композиционной организации. Интерпретационное поле загадок создается автором посредством подбора метафорических эквивалентов, поскольку установление аналогий между предметами и объектами материального мира составляет основу всякого объяснения и импликации. Метафора в загадках «характеризует специфику их содержания и формы, лежит в основе их стилистической и композиционной организации, определяет сами творческие принципы художественного отражения действительности» [6, 34].

Для имплицитного описания объектов предметно-вещного мира Львов вводит в тексты загадок когнитивные метафоры. В одной из них уголь уподоблен автором драгоценному камню на основе сходства их цветовой гаммы:

Какой-то бриллиант меж камушков лежит,
Но схватит кто его, лишь только отбежит
И плюнет на него с болезнью и тоской;
Нельзя, знать, бриллиант взять голою рукой?
Часа три полежав, он весь вдруг почернеет;
И всякий уж его тогда брать в руки смеет¹.

Прием использования метафорического эквивалента для вербализации художественного образа, несомненно, восходит к народной традиции. «Описание действия, внешнего вида, признаков, свойств предмета загадывания дается, но сам он, полностью или по частям, замещается другим», – замечает В.В. Митрофанова, исследуя специфику построения фольклорных загадок [8, 108]. В поэтической картине мира загадки метафора приобретает особую значимость, поскольку служит средством концептуализации действительности. Наряду с этим метафора выполняет эмоционально-оценочную функцию, является определенным средством воздействия на читателя.

При этом нужно отметить, что, выбирая метафорический эквивалент для номинации имплицитного образа, автор использует для этого аналог из числа предметов материального мира, не свойственных крестьянскому быту. Интерпретационное поле загадки Львова ориентировано на специфику восприятия окружающего мира дворянским обществом и отражает его стереоти-

пы мышления и сознания: «Какой-то бриллиант меж камушков лежит».

В этом отношении значительным оказывается тот факт, что в народной загадке XVIII века об угле, содержащейся в сборнике И.А. Худякова, употребляется метафорический эквивалент, воспроизводящий национальную концептосферу русского крестьянства: «Полный засечек // Красных яичек» [15,439] (уголья в жаровне), что обусловлено спецификой мировосприятия народа, который изображал в своих произведениях предметы, окружающие его в обыденной жизни. Поэтому и «предметы замещения» в загадках «избираются преимущественно из того же круга явлений, что и предметы загадывания, то есть из окружающего человека в повседневной жизни, быту и труде мира» [10,109]. Фольклорная загадка об угле является предельно лаконичной и описательной по своей структуре. В загадке Львова, наряду с подбором объекта вторичной номинации, содержится указание на действия, совершаемые человеком по отношению к нему. Преобладание глагольных конструкций, отсутствие эпитетов, использование сложных предложений, введение риторического вопроса существенно отличает загадку поэта от народной загадки.

Фольклорные истоки отчетливо прослеживаются в загадке Львова о руках, глазах и разуме, представляющей собой изображение внутренних свойств репрезентируемых объектов (воспроизведение характерных для них функций):

Что? Десять работают,
А двое надзирают;
Ничего ж никто не знает,
Как один не управляет [4, 20].

На описании по функции построены народные загадки о языке, глазах и ушах: «Один говорит,/ Двое глядят,/ Да двое слушают»; «Коли один говорит,/ Так двое глядят,/ Да двое слушают» [11, 222]. В основе семантического поля авторской и народной загадок лежит метонимический перенос. Следуя фольклорной традиции, Львов особое место отводит числовой номинации концепта, отражающей как когнитивную, так и языковую картину мира. В частности, число «десять» традиционно вызывает ассоциативную параллель с количеством пальцев на руках, а число «два» – с парными объектами и предметами (глазами, ушами, ногами, руками и пр.). Обращает также внимание лаконичность загадки Львова, свойственная народной загадке. По сути, загадка автора представляет собой стилизацию народной речи, что нашло отражение в ее метрическом строе (использовании 4-стопного хорея).

Следование фольклорной традиции присутствует и в кодирующей части загадки Львова о грибе:

Ничто меня на свете не прельщает;
Водою я живу, вода меня питает;
И воду я люблю. А дневное светило
Уж оченно-то мне, уж оченно не мило;
Как скоро лишь лучам его я виден стал,
С большою трусостью свой колпачишко снял [5, 19].

¹ Здесь и далее тексты загадок цитируются по изданию: Кокорев А.В. «Труды разумных общников» (Рукописный журнал Н.А. Львова и др.)// Ученые записки Московского областного педагогического института им. Н.К. Крупской. Труды кафедры русской литературы. Т.8. Вып. 7. М.:МОПИ, 1960. С. 3-46.

Описательная часть загадки поэта, подобно предыдущей, включает вербализацию внутренних свойств имплицитного образа (функций и способов происхождения). И здесь отдельно следует сказать о семантике образа гриба. Согласно древним мифологическим воззрениям, грибы являются универсальным классификатором таких оппозиций, как профанический/сакральный, женский/мужской, здешний (земной)/нездешний (небесный или подземный), вода/огонь. «Противопоставление огня и воды в мифе о грибах и изофункциональных ему мифах», – пишет В.Н. Топоров, – «определяет пространственные и элементные границы мира (активный, динамичный, небесный, огненный – пассивный, косный, подземный, водный). В месте пересечения этих признаков и возникает то, что становится символом зачатия, рождения и плодородия. Грибы в самых различных традициях связаны с небесным огнем и подземными водами» [13,268].

Обращает внимание, что в загадке Львова неоднократно упоминается образ воды (одной из четырех фундаментальных основ мироздания) как исходного состояния всего сущего. Именно с концептом воды, персонифицирующим женское начало, соотносятся мотивы рождения и плодородия. Перифрастическое упоминание образа солнца («дневного светила») также указывает на присутствие мифологической картины мира в загадке поэта. Вода и огонь традиционно выступали в качестве двух противоборствующих, противоречивых стихий. Эквивалентом небесного огня в загадке Львова выступает солнце, которое представлялось древними славянами в образе круглого огненного колеса. Обращая внимание читателя на близость имплицитного образа к водной стихии и его несовместимость с солнечной сферой, автор тем самым указывает на его дифференциальные признаки и свойства, которые способствуют его узнаванию: «...А дневное светило/ Уж очень-то мне, уж очень не мило».

В славянской мифологии грибы всегда рассматривались в ассоциативной параллели с такими космогоническими явлениями, как дождь, гром, молния. Древние славяне считали небо и землю супружеской четой, а в дожде, «падающем с воздушных высот на поля и нивы», видели «мужское семя, изливаемое небесным богом на свою подругу»; «воспринимая это семя, оплодотворяясь им, Земля чреватее, порождает из своих недр обильные, роскошные плоды и питает все на ней сущее» [2]. Очевидно, что в основу интерпретационного поля загадки Львова легли мифологические воззрения славянского народа не только на царство природы, но и мироздание в целом: «Водою я живу, вода меня питает».

Описывая перцептивные признаки концепта и уподобляя шляпку гриба «колпачку», поэт также опирается на фольклорную традицию. Изображение внутренних свойств (способа происхождения) и внешних свойств (формы и размера) используется для иносказательного описания гриба в народных загадках: «Мал малышок,/ По подземелью шел,/ Перед солнцем стал,/ Колпачишко снял»; «Мал малышок,/ В подземелье ушел,/ Против

солнца стал,/ Колпачок свой снял»; «Шило- / Мотовило/ Под землей ходило,/ Передсолнцем встал,/ И шляпу снял»[11,170]. При этом обращает внимание, что в фольклорных загадках акцент сделан на семантической оппозиции мужской/женский, а не на антитезе вода/огонь, как в литературной загадке. И здесь следует отметить, что в представлении славянского народа, грибы подразделяются на «мужские» и «женские» в связи с их противопоставлением по внешнему виду. Как отмечает В.Н. Топоров, «одним грибы имеют отчетливо выраженную ножку и шляпку в виде колпачка, а другие – без ножки или с ножкой, неотделимой от шляпки или шляпкой в виде углубления»[13, 241]. Именно этой спецификой ученый обоснует принцип наименования грибов по женским и мужским именам или особям. Так, становится очевидным, что в приведенных выше фольклорных загадках изображается особь мужского пола – «мал малышок» (то есть мальчик).

Подобный подход к описанию концепта «гриб» также обусловлен спецификой славянской мифологии, в которой грибы занимают промежуточное положение между животными и растениями и соотносятся с потусторонним, подземным миром. Данное обстоятельство позволяет классифицировать грибы как хтонические существа, олицетворяющие собой дику природную мощь земли и подземное царство. Называя грибы «классом хтонических объектов», В.Н. Топоров берет за основу древний миф, согласно которому Бог-Громовержец сверг с неба своих сыновей и обратил их в хтонические существа. При этом гроза трактуется им как момент ссоры и наказания, а гром имолния – как орудие наказания[13, 267]. И в фольклорных загадках, и в загадке Львова присутствует упоминание образа солнца как олицетворения небесной сферы бытия, а также света и тепла. Наряду с этим в народных загадках упоминается образ земли (подземелья), что указывает на наличие в них пространственной оппозиции земля (подземелье)/небо, которая раскрывает хтоническую сущность представленного концепта.

Наряду с образно-ассоциативными в творчестве поэта присутствуют директивные загадки, в семантическом поле которых отсутствует метафорический подтекст. Лексемы, характеризующие объект поэтической номинации, употребляются в них в своем прямом значении. Вербализация художественного образа осуществляется посредством указания на функции и действия им производимые, а также способ его происхождения. Описание предмета с точки зрения его функционально-го назначения лежит в основе загадки поэта о зубах:

Несчастнейшее мы на свете сем творенье,
И, зная, сотворены другим на вспоможенье:
Трудимся мы для ног, для рук, для головы;
Но что в том пользы нам? Скажите сами вы;
Готовим пищу мы, а сами не глотаем,
И сыты от трудов своих мы не бываем;
Мы тверды, но что в том? Хоть камням мы подобны,
Но мы тверды в работе век, они лежат покойны [5, 21].

Как и в предыдущей загадке, автор предельно усложняет синтаксическую структуру поэтического текста, вводит риторические вопросы, прием обращения к читателю, ряды однородных членов, что позволяет дать детальную, обстоятельную характеристику закодированного образа, от лица которого ведется повествование в загадке. Обращает также внимание повествовательный строй загадки Львова, в которой совмещаются субъектно-объектные отношения. Подобная семантическая и структурная организация информационного поля загадки поэта обусловлена художественными особенностями жанра, в частности, его авторефлексивностью. Данное свойство заключается в том, что загадка «направлена не только на свой непосредственный объект, обнаруживающий себя в разгадке-отгадке, но и на самое себя», «она знает-осознает себя». Именно «знание-сознание» создает предпосылки не только для субъектной направленности текста, базирующейся на авторефлексии, но и для «снятия в загадке на известном уровне противопоставления субъектного и объектного планов» [14, 580]. Иными словами, в загадке Львова художественный образ выступает и объектом индизнаказательного описания, и субъектом речи. При этом автор энигматического текста выступает субъектом загадывания, а загадка – объектом. Наряду с субъектно-объектными отношениями в загадке присутствуют и субъектно-адресатные, что указывает на присутствие познавательно-эвристического начала в ней, в частности, на наличие элементов эвристической беседы. Использование вопросительных конструкций, по сути, является своеобразной подсказкой, помогающей читателю найти правильный ответ.

В связи с этим важно отметить, что народные загадки о зубах, изданные И.А. Худяковым, очень лаконичны по своей форме и содержанию. В них активно используется прием развернутой метафоры: «Около прорубки// Стоят белые голубки»; «Полно подполье// Белых лебедей»; «Полон хлевец// Белых овец»; «Полон половень// Белых голубей» [15, 413]. Во всех загадках предмет уподобления подбирается на основе сходства его цветовой гаммы с зашифрованным образом. Словосочетания «белые голубки», «белые лебеди», «белые овцы» употребляются в качестве средств вторичной номинации концепта «зубы», а существительные «прорубка», «подполье», «хлевец» и «половень» – используются для вербализации концепта «рот». Очевидно, что в великорусских загадках описание имплицитного образа создается посредством называния его эксплицитного аналога, раскрывающего его перцептивные признаки. Согласно мнению современных исследователей, когнитивная метафора играет ведущую роль в формировании интерпретационного поля загадок, поскольку является «процессом в равной степени языковым и когнитивным» и выступает «связующим звеном между внутренней формой и выражаемым смыслом» [12, 20].

Наряду с фольклорными истоками в загадках Львова прослеживается и литературная традиция. И здесь отдельно следует сказать о загадке про ножницы,

в интерпретационное поле которой введен образ крокодила, поскольку изображение экзотических животных других континентов и стран было не свойственно устному народному творчеству. В своих загадках русский народ описывал предметы и объекты материального, животного и растительного мира, которые были ему хорошо знакомы и которые окружали его в повседневном течении жизни.

Исследуя генезис образа крокодила в русской литературе и культуре, современный исследователь А.К. Богданов пишет, что слово «крокодил» появилось в русском языке в XII веке и впервые упоминается в Послании митрополита Киевского Никифора Владимиру Мономаху (в ряду культовых животных язычников). Описание внешнего вида и повадок крокодила было изложено в славянском переводе византийского «Физиолога», а также в «Сказании об Индийском царстве», греческом по происхождению, где крокодил предстает «лютым зверем». Позднее упоминание об этом животном встречается в «Азбуковниках» XVI-XVII вв. В западноевропейской литературе крокодил становится персонажем лиро-эпических произведений еще в I веке н.э. в басне римского поэта «Федра».

В русской поэзии XVIII века образ крокодила появляется в стихотворении А.П. Сумарокова «Крокодил и собака», представляющем собой творческое переложение басни римского поэта, в котором крокодил предстает в роли коварного собеседника и обманщика. Образ крокодила встречается также в физико-теологической поэме В.К. Тредиаковского «Феоптия», но наделяется совершенно иной семантикой, восходящей к грекоязычным и латинским «Физиологам», в которых крокодил аллегорически соотносился с дьяволом и адом, а его противники – с Христом. При этом обращает внимание, что в произведении русского поэта дана не индизнаказательная трактовка образа, а естественнонаучная. По мнению А.К. Богданова, В.К. Тредиаковский в своей поэме истолковывает средневековую притчу об ихнемоне и крокодиле «не как аллегорию победы Христа над дьяволом, но как иллюстрацию разумности животных» [3, 146-181]. Подобная трактовка архетипического образа, по всей видимости, была обусловлена тенденциями эпохи просвещения.

Естественнонаучный подход к репрезентации образа этого животного характерен и для загадки Львова о ножницах, кодирующая часть которой основана на сопоставлении объекта поэтической номинации с крокодилом:

Как злейший крокодил, я рот свой разеваю
И, что ни бросят мне, всё надвое терзаю.
Пять мальчиков меня к тому злу побуждают,
А без того мои и члены не владают [5, 18].

Подобная ассоциативная параллель, очевидно, была обусловлена физиологической особенностью, присущей животному, – наличием острых зубов, с одной стороны, и отсутствием умения двигать нижней челюстью, с другой стороны. Возможно, именно поэтому автор акцентирует внимание на неспособности представленно-

го им феномена самостоятельно совершать какие-либо действия. Для этого он вводит в текст метафорический эквивалент «пять мальчиков», выступающий аналогом пальцев рук.

Литературная традиция прослеживается также в загадках Львова о предметах, не свойственных крестьянскому быту, в частности, о микроскопе и циркуле, что, несомненно, также было обусловлено влиянием эпохи просвещения. Завуалировано изображая циркуль, автор концентрирует внимание на репрезентации не только его внутренних свойств (функций и способов употребления), но и внешних (формы и размера). Интерпретационное поле загадки Львова в полной мере отражает когнитивную картину мира в представлении современного ему общества. Образ циркуля трактуется автором с естественнонаучной точки зрения: как инструмент для измерения расстояний, используемый в астрономии, географии и навигации:

Мною астроном гуляет по пространным небесам;
Географ дорогу знает по горам, долам, лесам;
Корабельщик без меня
Стоит на море, стена.
Коль меня скоро найдет,
То немного мной шагнет;
Тогда он якорю оставит
Ипарусы направит;
Я живу без рук, без брюха, но имею две ноги;
Все разумны меня любят, ненавидят дураки [5, 20].

Особое значение в кодирующей части загадки отведено числовой номинации концепта в сочетании с метафорическим эквивалентом («две ноги»), а также назидательной направленности, выраженной посредством введения смысловых оппозиций разумный/дурак, любят/ненавидят. Тем самым поэт не только подчеркивает значение имплицитного образа для развития науки и техники, но и вводит в текст дидактическое начало.

Тенденции эпохи просвещения нашли отражение в загадках поэтов, входивших в литературный кружок Львова. К жанру литературной стихотворной загадки неоднократно обращался Николай Осипов, выступивший автором трех загадок (о вине, зажигательном стекле и пере). Изображая предметы материально-бытовой сферы, поэт отказывается от использования метафорических эквивалентов и перифрастической номинации концептов. В основе кодирующей части всех его загадок лежит прием антитезы. С точки зрения структурно-композиционной организации данный тип загадок следует отнести к разделительно-категорическим. Вербализация художественного образа осуществляется в них посредством указания на противоречивость его качеств и свойств и неоднозначность восприятия их человеком.

Антитетичная композиция лежит в основе семантического поля загадки Осипова о пере, в которой находит отражение когнитивная картина мира в представлении современного поэту общества. В отличие от великорусских загадок о данном предмете письма, в которых вербализация концепта осуществляется

посредством указания на способ его происхождения («Носила меня мать,/ Уронила меня мать...») – в сборнике И.А. Худякова), в загадке основной акцент сделан на описании производимых им функций:

Хоть мала всвета вещь, но многое творю;
И языка хоть нет, со всеми говорю.
И пользу я, и вред произвожу народу;
Не узрит без меня и астроном погоду.
Я был начальником великим городам,
И предводителем кровавым всем войнам;
Я дальние страны собой соединяю,
Большими областями один я управляю,
Хвалю героев, все ругаю суеты,
А как меня зовут, изволь подумать ты [5, 23].

Подобный подход к репрезентации художественного образа обусловлен семантической структурой загадки как жанра, основу информационного поля которой образуют суждения, содержащие ответ на два основных вопроса: откуда? и для чего? Первый вопрос обуславливает описание объекта с точки зрения особенностей его происхождения, второй – с точки зрения производимых им функций. Причем и в том, и в другом случае суть явления определяется «не из самого явления, а откуда-то извне, из того, что самому явлению внеположно, – конкретно из того, что явлению предшествует и им, строго говоря, не является, и из того, что в этом явлении востребовано тем, кто по отношению к нему «внешен» (человек)» [14, 583].

Особое значение для преобразования кодирующей части загадки приобретают смысловые оппозиции: мало/много; польза/вред; великий/кровавый. Очевидно, что атрибут письма и грамоты рассматривается автором не только с точки зрения его функционального назначения, но и тех неоднозначных последствий, которые он способен производить. Описательная часть загадки включает перечисление эксплицитных признаков зашифрованного предмета, а также размышления поэта об его использовании в различных сферах деятельности (государственной, военной, научной).

Подобный подход к описанию художественного образа указывает на следование Осиповым литературной традиции. Когнитивная картина мира в представлении дворянского общества воспроизводится в загадке Петра Карabanова о пере. Изображая атрибут письма XVIII столетия, автор не только указывает на способ его происхождения, но и на способ обращения с ним (функциональное назначение): «От птицы я свое/Имею бытие;/И ремесло мое/Все делать то, что ум прикажет,/Что сердце скажет./Мной в жизни множество прославилось людей;/ Боится всяк меня, коль я в руках Царей/Неправедных и злобных, /И у судей, тиранам сим подобных./Велика ли я вещь, но многое творю:/Смех, слезы, щастье, смерть; но днесь живот дарю/И в благоденствие лию на миллионы;/Изобразив божественны законы,/Которы царствуют в Екатеринин век,/От коих океан бесценных благ истек [8:3].

Особое значение в интерпретационном поле загадки Карabanова приобретает введенная вначале антитеза

«ум»/»сердце», поскольку именно эти категории, с точки зрения поэта, оказывают непосредственное влияние на распоряжения и приказы царей, судей и прочих государственных деятелей, во власти которых находятся судьбы и жизни других людей. Жестокости «неправедных» и «злых» царей, «тиранов» Карабанов противопоставляет доброту и гуманизм русского монарха – Екатерины II, для чего им используются эпитеты с положительной эмоционально экспрессивной окраской: «божественны законы», «бесценные блага». Очевидно, что стиль правления русской императрицы оценивается поэтом как несущий людям истину, добро и справедливость.

И в загадке Осипова, и в загадке Карабанова основное внимание сосредоточено не на описании перцептивных признаков концепта, а на изображении поведенческих стереотипов человека.

Литературная традиция присутствует в загадке Н. Осипова о вине. Подобно своим предшественникам (в частности, Аполлосу), поэт сосредоточивает внимание на изображении антитетичных свойств этого концепта, а также его пагубного воздействия на человека:

Для пользы и вреда на свет я зарождаюсь,
Что скорбь приносит мне, я тем увеселяюсь.

Болезни иногда то нудит нас терпеть

И часто сладость та нам всем приносит смерть [5, 23].

Центральное место в интерпретационном поле загадки отведено семантическим оппозициям польза/вред; скорбь/веселье; сладость/смерть, которые раскрывают антитетичную сущность объекта поэтической номинации.

В загадке Аполлоса о вине основное внимание сосредоточено на влиянии спиртного напитка на действия и поведение человека, в связи с чем способом создания имплицитного образа в тексте выступает антите-

за. Вино, по мнению автора, способно оказывать как положительный, так и отрицательный эффект на поступки человека. Антитезы «вред»/ «польза», «жизнь»/ «смерть» введены автором для того, чтобы подчеркнуть неоднозначность трактовки подразумеваемого им образа, его непредсказуемое влияние на человека: «Меня огнем на свет сей люди производят,/От гнили с кислотой чистейшим я рожусь./Вред с пользой во мне по воле те находят,/Которым вкусу я пригодным покажусь;/Могу их изострить, и мысли усыпляю;/Богатство я даю, могу и разорить;/Могу жизнь продолжить, или смерть приключая;/Да и моя там смерть, где начинаю жить» [1,29]. Таким образом, и загадке Аполлоса, и загадке Осипова присуща функция назидательного воздействия на читателя.

Анализ структурно-композиционных особенностей загадок авторов журнала «Труды четырех общников» показывает, что поэты, сотрудничавшие с ним, опирались как на фольклорную, так и литературную традиции. Следование фольклорной традиции проявилось в использовании метафорических эквивалентов и метонимического переноса (образно-ассоциативные загадки). В них воплощается когнитивная картина мира, свойственная национальному самосознанию. Литературная традиция прослеживается в директивных и разделительно-категорических загадках, в интерпретационном поле которых отсутствует метафорический подтекст. Вербализация художественного образа осуществляется в них либо посредством указания на функции и действия им производимые, либо при помощи указания на противоречивость его качеств и свойств и неоднозначность восприятия их человеком. В загадках данной структурно-композиционной организации воспроизводится мир дворянской бытовой культуры, а также находят отражение тенденции эпохи просвещения.

Библиографический список

1. *Аполлос* (Андрей Байбаков) Увеселительные загадки со нравоучительными отгадками, состоящие в стихах. М., 1781.
2. *Афанасьев А.Н.* Поэтические воззрения славян на природу. Опыт сравнительного изучения славянских преданий и верований в связи с мифическими сказаниями других родственных народов. В трех томах. М.: Современный писатель, 1995.
3. *Богданов А.К.* О Крокодилах в России. Очерки из истории заимствований и экзотизмов. М.: НЛО, 2006.
4. *Гуковский Г.А.* Ранние работы по истории русской поэзии XVIII века. М., 2001.
5. *Кокорев А.В.* «Труды разумных общников» (Рукописный журнал Н.А. Львова и др.)// Ученые записки Московского областного педагогического института им. Н.К. Крупской. Труды кафедры русской литературы. Т.8. Вып. 7. М.:МОПИ, 1960. С. 3-46.
6. *Лазутин С.Г.* Метафора в загадках// Вопросы поэтики литературы и фольклора. Воронеж, 1976. С. 34-49.
7. *Лаппо-Данилевский К.Ю.* О литературном наследии Н.А. Львова// Н.А. Львов. Избранные сочинения. Кёльн; Веймар; Вена: Бёлау-Ферлаг; СПб.: Пушкинский Дом; Рус.христиан. гум. ин-т; Изд-во «Акрополь», 1994. С. 24-26.
8. Лекарство от скуки и забот. 1787. Часть II. № 28.
9. Митрофанова В.В. Художественный образ в загадках // Современные проблемы фольклора. Вологда, 1971.
10. *Митрофанова В.В.* Русские народные загадки. М., 1978.
11. *Садовников Д.* Загадки русского народа. СПб., 1876.
12. *Семенов Н.Н.* Прецедентный потенциал паремий как проблема семантического исследования// Вестник Волгоградского гос. ун-та. Сер.2: Языкознание. 2009. №2 (10).
13. *Топоров В.Н.* Семантика мифологических представлений о грибах// *Balkanica*. Лингвистические исследования. М., 1979.
14. *Топоров В.Н.* Из наблюдений над загадкой// Топоров В.Н. Исследования по этимологии и семантике. Т. 1. М: Языки славянской культуры, 2005.
15. *Худяков И.А.* Великорусские сказки. Великорусские загадки. СПб., 2001.

References

1. *Apollos* (Andrew Baybakov) Amusement riddles with moralizing answers composed in verse. M., 1781.
 2. *Afanasyev A.N.* Poetic views on the nature of the Slavs. Experience a comparative study of Slavic traditions and beliefs in connection with the mythical tales of other kindred peoples. In three volumes. M.: Modern writer, 1995.
 3. *Bogdanov A.K.* About Crocodiles in Russia. Sketches from the history of borrowing and exoticism. M.: UFO, 2006.
 4. *Gukovsky G.A.* Early work on the history of Russian poetry of XVIII century. M., 2001.
 5. *Kokorev A.V.* "Works of four partakers" (handwritten journal of N.A. Lvov and others.) // Scientific notes of the Moscow Regional Pedagogical Institute. N.K. Krupskaya. Proceedings of the Department of Russian literature. V.8. Vol. 7. M: MOPI, 1960. Pp. 3-46.
 6. *Lazutin S.G.* Metaphor in riddles // Questions of poetics literature and folklore. Voronezh, 1976. - Pp. 34-49.
 7. *Lappo-Danilevsky K.Y.* About literary heritage of N.A. Lvov // N.A. Lvov. Selected works. Cologne; Weimar; Vienna: Bēlau-Verlag; SPb.: Pushkin House; Eng. Christian. gum. Inst; Publishing house «Acropolis», 1994, pp. 24-26.
 8. Cure for boredom and worries. 1787. Part II. № 28.
 9. *Mitrofanova V.V.* The artistic image in the riddles // Modern problems of folklore. - Vologda, 1971.
 10. *Mitrofanova V.V.* Russian folk riddles. M., 1978.
 11. *Sadovnikov D.* Riddles of the Russian people. St. Petersburg, 1876.
 12. *Semenenko N.N.* Precedential potential proverbs as a problem of semantic research // Bulletin of the Volgograd State. Univ. Ser.2: Linguistics. 2009. №2 (10).
 13. *Toporov V.N.* Semantics mythological ideas about mushrooms // Balcanica. Linguistic research. M., 1979.
 14. *Toporov V. N.* From observations of the riddle // Toporov V.N. Studies on the etymology and semantics. Vol. 1. M: Languages Slavic culture, 2005.
 15. *Khudyakov I.A.* The Great tales. The Great riddles. SPb., 2001.
-

ЧИАН Ч.

аспирант, кафедра истории новейшей русской литературы и современного литературного процесса, филологический факультет, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
E-mail: sashachiang@gmail.com

CHIANG CH

Graduate student, Department of History of Modern Russian Literature and Contemporary Literary Process, Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University
E-mail: sashachiang@gmail.com

БОЛЬ КАК ЭКЗИСТЕНЦИЯ В РАССКАЗЕ Л. АНДРЕЕВА «СТЕНА»

PAIN AS EXISTENCE IN L. ANDREEV'S "THE WALL"

Работа представляет собой попытку осмыслить роль телесного опыта в рассказе Л. Андреева «Стена», в котором дано не только изображение гротескного человеческого тела в положении вечного страдания, но и воспроизводится картина ужасов мира через ощущения тела. В этом плане боль и ряд телесных переживаний становятся единственной реальностью существования, а болезненное тело символизирует отчуждение и абсурдность бытия человека. В результате возникает ключевое понятие – «тело как стена», в котором отражается мироощущение писателя.

Ключевые слова: Л. Андреев, «Стена», тело, боль, экзистенциализм

This article deals with the role of bodily experiences in L. Andreev's story "The Wall," which not only presents the image of grotesque human body in the state of eternal suffering, but also provides a picture of the terrible world perceived through the senses of the body. In this regard, bodily experiences become the only reality of existence, while the ailing body symbolizes alienation and absurdity of the existence of human beings. Therefore, the idea of "the body as the wall" illustrated in the story could be read as the key metaphor reflecting the author's worldview.

Keywords: L. Andreev, "The Wall", the body, pain, existentialism.

Рассказ Л. Андреева «Стена», впервые опубликованный в 1901 г. в московской газете «Курьер», представляет собой произведение крайне неоднозначное. Об этом свидетельствуют в первую очередь попытки современных писателю критиков расшифровать главный символический образ в рассказе – Стену. Сам Андреев трактовал значение Стены довольно широко, отмечая: «Стена – это все то, что стоит на пути к новой совершенной и счастливой жизни» [1, 609]. Это, с одной стороны, – «политический и социальный гнет», с другой – «несовершенство человеческой природы с ее болезнями, животными инстинктами, злобою, жадностью и пр.» [1, 609]. Кроме того, следует подчеркнуть, что, как представляется писателю, Стена есть «проклятые вопросы» [1, 609], а именно «вопросы о смысле бытия, о Боге, о жизни и смерти» [1, 609]. В этом отношении особенно важно, что персонажи рассказа находятся в критическом состоянии борьбы «за существование» [1, 609]. Из последнего замечания становится ясно, что экзистенциальный вопрос является главной темой названного произведения.

«Стена» – это история о страданиях и борьбе прокаженных. В рассказе весьма важную роль играет тело. В плане экзистенциальной проблематики болезнь и ряд телесных переживаний, в том числе боли, истощенности и голода, не только являются причиной всякого действия человека, но и становятся единственной ре-

альностью бытия. Таким образом, можно сказать, что в данном произведении тело, с одной стороны, как и символ Стены, представляет собой воплощение жестокой реальности существования, с другой – дает возможность раскрыть сущность бытия.

Телесное восприятие – это один из важнейших способов создания человеком картины мира. В художественном тексте подобную функцию выполняет также пейзаж. Е.А. Михеичева указывала на явление психологического параллелизма, которое характерно для творчества Андреева, отмечая, что в произведениях данного автора пейзаж занимает особенное место для воссоздания внутреннего мира человека. Таким образом, «человек и природа едины в сознании писателя, не существуют друг без друга» [6, 187]. Аналогичное мнение высказывала и Р. Джулиани. Рассматривая рассказ «Бездна» как яркий пример андреевского метода психологического анализа, исследовательница утверждает, что именно пейзаж передает смысл внутреннего действия произведения: «У Андреева пейзажное описание всегда выполняет объяснительную и символическую функцию, <...> пространство превращается в психологическую эманацию, которая не только преображает пейзаж, но пронизывает тела и предопределяет участь героев» [2, 232].

Названное явление встречается и в рассказе «Стена», в котором царствует прежде всего

одушевленная природа, представляющая собой чрезвычайно мощную, беспощадную стихию. Например, ночь – это злое существо, которое похоже на «пленного зверя», разражающегося ужасным сатанинским хохотом [1, 324]. Герой-повествователь познает окружающий мир не только посредством таких видов восприятия, как зрение, слух, но и через осязание, точнее, боль, которая в свою очередь становится одним из главных компонентов данного произведения.

В тексте герой неоднократно указывает на те моменты, когда песок прикасается к телу и приносит боль. В качестве примера можно привести следующее описание: «И сдавленная землей и небом задыхалась черная ночь, и глухо и тяжело стонала, и с каждым вздохом выплевывала из недр своих острый и жгучий песок, от которого мучительно горели наши язвы» [1, 322–323]. Встречается и такое явление, как «осязаемый пейзаж», который непосредственно передает мрачное и болезненное мироощущение. Возникает не только синтезированный метод восприятия мира, но чувствуется ярко выраженная враждебность среды.

Известно, что боль – это одно из коренных ощущений телесного восприятия. Болевое чувство, с одной стороны, можно назвать естественным, самоочевидным явлением, с другой – оно заключает в себе крайне глубокий философский смысл. Как утверждает американский ученый Д. Моррис, именно боль представляет собой «один из тех основополагающих опытов человека, который делает нас то, что мы есть» [Цит. по: 10, 6].

Следует иметь в виду, что явление боли связано не только с телесным ощущением человека, но и сего сознанием. В своей работе «Феномен боли в культуре» Г.Р. Хайдарова, суммируя философские взгляды разных направлений западной традиции, замечает, что как мощная движущая сила боль отменяет классическую диалектическую схему мировидения, снимает оппозицию «между внутренним и внешним» [10, 8]. В этом плане феномен боли имеет прямое отношение к экзистенциалистской традиции.

Как известно, феноменология тела занимает значительное место в экзистенциализме, а именно в философии Ж.-П. Сартра. По мнению философа, тело представляет собой «бытие-для-себя», которое в свою очередь есть сознание. В книге «Бытие и ничто» Сартр высказывает, что «нет ничего позади тела» [7, 326]. Философ видит в теле не только физическое существование человека, но и воплощение точки зрения, которая рождает возможность активного участия, то есть существования, в реальном мире. В трактовке Л.И. Филиппова тело для Сартра есть одновременно «центральный образ, вокруг которого располагается мозаика образов внешнего мира», и инструмент, организуемый сознанием. Следовательно, «тело – это физиологический субстрат сознания и тело – это сознание» [9, 150]. Таким образом, тело имеет непосредственное отношение к гносеологическим и онтологическим проблемам, которые в высшей степени значительны и для философии экзистенциализма в том числе.

По словам Сартра, как правило, «тело является забытым, “обойденным молчанием”» [7, 349]. Можно сказать, боль – это мощное чувство, которое «напоминает» и дает возможность «прервать» молчание сознания. Подобное явление встречается и в отношениях человека с собственным существованием, которое само не проявляется. Для осознания бытия, необходимы стимулы, в том числе крайнее положение, в котором чувствуется кризис существования как ключевая экзистенциальная ситуация. В связи с этим телесный опыт оказывается естественным выражением творческого сознания представителей философии экзистенциализма. В качестве примера можно привести роман Сартра «Тошнота». Здесь важно суждение Филиппова, который уверен в том, что, с точки зрения автора романа, тошнота – это на самом деле не метафора, а то существо, которое «выполняет функцию эмоционального фона, на котором разворачивается всякая аффективность – положительная или отрицательная – уже потому только, что она коренится в теле» [9, 152]. Таким образом, тошнота – это даже «не эмпирическое, а онтологическое отношение сознания к материальности человеческого существования» [9, 152].

И в рассказе «Стена» боль играет предельно важную роль в воплощении экзистенциального сознания Андреева. Болезненное тело не только напоминает пограничное состояние бытия, но и становится парадигмой всякого страдания в жизни человека, усиливает такие чувства, как отчуждение и изоляция. Помимо этого, в названном произведении поэта гротеска получает у Андреева яркое выражение, очевидна экспрессионистская окраска художественного воплощения. В рассказе встречается масса кошмарных телесных образов. Однако по-настоящему страх вызывает не изображение деформированных тел и болезненных переживаний, а описание отношений между людьми перед Стеной.

Вспомним известную идею Сартра: настоящий ад – это Другие. Важно отметить, что в хаотическом мире прокаженных отношения между людьми примитивны. Отсутствуют не только социальные законы, но и самые фундаментальные правила человеческого поведения. Господствует прежде всего равнодушие. При встрече героя и его спутника с голодным, у которого «совсем не было мяса, и кости стучали при движении, и сухая кожа шуршала», они «засмеялись» [1, 323]. После самоубийства своего «партнера» у неостывшего трупа прокаженный «тихонько пел веселую песенку» [1, 326]. Повествователь подробно описывает сцену, в которой голодные прокаженные, «напирая один на другого, царапаясь и кусаясь, <...> облепили труп повешенного и грызли его ноги, и аппетитно чавкали и трещали разгрызаемыми костями» [1, 326]. Опоздавший слабый голодный «облизывался шершавым языком, и продолжительный вой несся из его большого, пустого рта: – Я го-ло-ден» [1, 326]. Ответ героя прост и жесток: «Вот было смешно; тот умер за голодного, а голодному даже куска от ноги не досталось» [1, 327]. И вновь он засмеялся.

В отношениях прокаженных присутствуют любовь и брак, но это лишь пародия на эти чувства и связи. Изменение «любовных отношений» повествователя со своей «временной подругой» передается через телесное описание, которое характеризуется болевым чувством: «И нельзя понять, как это случилось, но радостно оскаленные зубы начинали щелкать, поцелуи становились укусом, и с визгом, в котором еще не исчезла радость, мы начинали грызть друг друга и убивать. И она, беленькие зубки, тоже била меня по моей больной слабой голове и острыми коготками впивалась в мою грудь, добираясь до самого сердца – била меня, прокаженного, бедного, такого бедного. И это было страшнее, чем гнев самой ночи и бездушный хохот стены» [1, 325]. А брак спутника героя с женщиной, у которой «изъязвленное и ужасное лицо» и «глаза, лишённые ресниц» [1, 326] вообще превращается в полный абсурд. Опять же смеясь, герой произносит: «глупо жениться, когда ты так некрасив и болен» [1, 326].

Как указывали исследователи, в творчестве Андреева смех имеет непосредственное отношение к экзистенциальной проблеме, являясь выражением враждебного человеку мира, символизируя отчуждение и некоммуникабельность. Таким образом, можно сказать, что у Андреева смех – это, по сути дела, некая стена. В анализируемом произведении болезненные тела с пузырями, язвами, источающие скверный запах, также становятся своего рода стенами, неким препятствием, преградой между человеком и окружающим его миром. Об этом герой неоднократно говорит: «нас боялись тронуть» [1, 324]; «голос мой был гнусав и дыхание смраднo, и никто не хотел слушать меня, прокаженного» [1, 325]. Тело, вызывая такие чувства, как стыд и отвращение, предстает как барьер для контакта и общения. В этом плане крайне важное значение приобретает упоминание о спинах, которые герой видит вместо лиц людей. Вот как это описано: «все лица с гадливостью отворачивались от нас, и мы видели одни спины, содрогавшиеся от глубокого отвращения» [1, 323]. Возникает даже такое явление, как «тело – стена», о котором прямо говорит повествователь: «неподвижны и глухи были спины, как вторая стена. Это было так страшно, когда не видишь лица людей, а одни их спины, неподвижные и глухие» [1, 326]. Так обнаруживаются страх и бессилие человека при столкновении с «Иным». Анализируя экзистенциальную проблематику в данном произведении, С.С. Кирсис отмечает, что образ Стены воплощает ряд идей, в том числе «невозможность познания истины», «отчужденность человека в гносеологическом, а затем в социальном плане» [5, 124]. Следует подчеркнуть, что подобные проблемы ярко отражены также в символическом образе «тела – стены».

Рассматривая боль и болезнь как важные мотивы, которые пронизывают все творчество писателя, Р.С. Спивак отмечает, что андреевская интерпретация болезни опирается на распространенное в древнерусской литературе толкование болезни как репетиции смерти [8, 263]. Важно отметить, что в рассказе «Стена» болезнь

имеет и иное звучание. В анализируемом произведении заболевание, лишённое причины и реального контекста, воплощает символическое явление, представляя собой не столько нарушение нормальной жизнедеятельности организма, сколько абстрактное состояние страдания. Как уже говорилось, в данном случае внимание концентрируется на боли. Боль в своем феноменальном проявлении обладает абсолютностью, находясь вне всяческих измерений. Об этом говорит также Хайдарова, замечая: «Встреча с болью – это встреча с самим собой вне пространства и времени в исходной точке инвариантности, и потому боль безмерна: она сама задает меру, вызывая речь» [10, 39].

Смерть – это конец, а боль как явление бесконечна. Она приковывает внимание к настоящему и имеет вневременный характер. Таким образом, в рассказе «Стена» боль становится единственной реальностью существования. Как говорит повествователь, у прокаженных «не было времени, и не было ни вчера, ни сегодня, ни завтра» [1, 324]. Кажется, в идее вечного, бесконечного страдания как состояния бытия и происходит пересечение данного рассказа с мифом о Сизифе, который, как представляется А. Камю, раскрывает понятие абсурдности как сущности бытия.

Понимание бытия как вечного страдания и бесконечной борьбы отражено прежде всего в композиционном строе данного рассказа. В тексте движение повествователя похоже на некий цикл, осуществляемый в ограниченном пространстве. Герой и его спутник «подползли» [1, 322], останавливались в том или ином месте, «и опять ползли» [1, 325]. А стена – это всегда ограничение на их пути. Помимо того, страшный танец в рассказе также представляет собой бесконечное циклическое движение: прокаженные, «отряхая пыль со своих платьев и зализывая кровавые раны» [1, 325], «сходились и расходились, обнимали друг друга и кружились, и лица у них были бледные, измученные, без улыбки. Один заплакал, потому что устал от бесконечного танца, и просил перестать, но другой молча обнял его и закружил, и снова стал он сходить и расходиться, и при каждом его шаге капала большая мутная слеза» [1, 323]. Эта картина рисует полное бессилие человека перед роком.

В своем пересказе мифа о Сизифе Камю дает весьма подробное описание телесного облика мифологической фигуры, акцентируя внимание на физиологических усилиях: «Что до мифа о Сизифе, то можно лишь представить себе предельное напряжение мышц, необходимое, чтобы сдвинуть огромный камень, покатить его вверх и карабкаться вслед за ним по склону, стократ все повторяя сызнова; можно представить себе застывшее в судороге лицо, щеку, прилипшую к камню, плечо, которым подперта глыба, обмазанная глиной, ногу, поставленную вместо клина, перехватывающие ладони, особую человеческую уверенность двух рук, испачканных землей» [4, 99]. Как и Сизиф, который вынужден смириться со своей судьбой и «испытывать» абсурдность бытия из-за физических мук, то есть телесного опыта, в рас-

сказе Андреева прокаженные тоже выполняют своего рода задачу – прорвать преграду. Читаем: «Мы ударились грудями о стену, и она окрасилась кровью наших ран, но осталась глухой и неподвижной. И мы впали в отчаяние» [1, 323]. Совершенно очевидно, что борьба за свободу требует героического поведения: герой неоднократно повторяет, что «умирая каждую секунду», они являются бессмертными, «как боги» [1, 324]. Но с другой стороны, это и тяжелый, безрезультатный труд, который становится некоей рутинной, усиливая чувства отчаяния и абсурдности: «Опять перед нами была стена, а около нее двое сидели на корточках. Один через известные промежутки времени ударял об стену лбом и падал, потеряв сознание, а другой серьезно смотрел на него, щупал рукой его голову, а потом стену и, когда тот приходил в сознание, говорил: – Нужно еще; теперь немного осталось. И прокаженный засмеялся» [1, 323].

По мнению В.В. Заманской, основа экзистенциального сознания – это «правда: неизбирательная, вне иерархических систем, воспринятая на эмпирическом уровне, без изначальных этических концепций и критериев; правда жестокая, обнаженная, хлесткая» [3, 31]. Кажется, в рассказе «Стена» боль обнаруживает именно такого рода основу, то есть сущность бытия человека определяется как бесконечное страдание и вечная борьба, что и есть окончательная неоспоримая правда. Как верно замечала Спивак, в творческом сознании Андреева феномен боли неоднозначен: он име-

ет отношение не только к страданию, но и к прозрению. По утверждению исследовательницы, боль «размывает трагическое кольцо эмпирического существования, выявляя в человеке субъекта субстанциальных ценностей, прежде всего – творческой воли» [8, 269]. Таким образом, боль может представлять собой некий положительный импульс, открывающий подлинное знание о бытии. Возможно, в этой ярко выраженной правде заключается и позитивное начало этого произведения. Однако важно также следующее замечание Спивак: творческий порыв «в новую реальность», вызванный болью, «осуществляется личностью лишь в области сознания и не меняет эмпирического порядка жизни» [8, 269]. Это имеет место и в рассказе «Стена», что во многом усиливает трагический пафос произведения.

Подводя итог, можно сказать, что «Стена» – это не только ужасная история о страдании, но и рассказ о возможности откровения боли. В этом плане, как уже было указано, огромное значение имеют тело и телесное восприятие мира человеком. Тело является как формой физического существования, так и воплощением сознания, а телесные ощущения в свою очередь позволяют описать не только картину мира, но и трагические отношения между человеком и окружающей средой. Таким образом, в рассказе феномен боли становится той реальностью экзистенциального сознания, содержащей своего рода жестокую правду, которая, как представляется Андреевым, заключает в себе сущность бытия.

Библиографический список

1. Андреев Л.Н. Собр. соч.: В 6 томах. Т. 1. М.: Художественная литература, 1990. 639 с.
2. Джулиани Р. Леонид Андреев – художник «панпсихизма» (Теория и практика лицом к лицу в рассказе «Бездна») // Леонид Андреев: Материалы и исследования. М.: Наследие, 2000. С. 229–237.
3. Заманская В.В. Экзистенциальная традиция в русской литературе XX века. М.: Флинта; Наука, 2002. 304 с.
4. Камю А. Миф о Сизифе // Камю А. Соч.: В 5 томах. Т. 2. Харьков: Фолио, 1997. С. 5–112.
5. Кирсис С.С. Леонид Андреев и некоторые проблемы французского экзистенциализма // Ученые записки Тартуского государственного университета. Вып. 645. Труды по русской и славянской филологии. Литературоведение. Проблемы типологии русской литературы. Тарту: Тартуский государственный университет, 1985. С. 122–132.
6. Михеичева Е.А. О психологизме Леонида Андреева. М.: Московский педагогический университет, 1994. 189 с.
7. Сартр Ж.-П. Бытие и ничто: Опыт феноменологической онтологии. М.: Республика, 2000. 639 с.
8. Спивак Р.С. Болезнь, боль и слезы в творчестве Л. Андреева // Studia Litteraria Polono-Slavica: 6. Morbus, medicamentumetsanus. Варшава: SOW, Институт славистики ПАН, 2001. С. 261–270.
9. Филиппов Л.И. Философская антропология Жан-Поля Сартра. М.: Наука, 1977. 287 с.
10. Хайдарова Г.Р. Феномен боли в культуре. СПб.: Издательство РХГА, 2013. 317 с.

References

1. Andreev L.N. Works in Six Vols. Vol. 1. M.: Khudozhestvennaya literatura, 1990. 639 p.
2. Giuliani R. Leonid Andreev – a Writer of “Panpsychism” (Theory and Practice of the Reading of “The Abyss”) // Leonid Andreev: Materials and Studies. M.: Nasledie, 2000. Pp. 229–237.
3. Zamanskaya V.V. Existential Tradition in Twentieth-century Russian Literature. M.: Flinta; Nauka, 2002. 304 p.
4. Camus A. The Myth of Sisyphus // Works in Five Vols. Vol. 2. Kharkiv: Folio, 1997. Pp. 5–112.
5. Kirsis S.S. Leonid Andreev and Some Problems Concerning French Existentialism // Scientific Notes of Tartu State University. Issue 645. Works on Russian and Slavic Philology. Literary Studies. Problems of Typology of Russian Literature. Tartu: Tartu State University, 1985. Pp. 122–132.
6. Miheicheva E.A. On Psychologism of Leonid Andreev. M.: Moscow Pedagogical University, 1994. 189 p.
7. Sartre, J.-P. Being and Nothingness: An Essay on Phenomenological Ontology. M.: Respublika, 2000. 639 p.
8. Spivak R.S. Illness, Pain and Tears in the Works of L. Andreev // Studia Litteraria Polono-Slavica: 6. Morbus, medicamentumetsanus. Warsaw: SOW, Institute of Slavic Studies, PAN, 2001. Pp. 261–270.
9. Filippov L.I. Philosophical Anthropology of Jean-Paul Sartre. M.: Nauka, 1977. 287 p.
10. Hajdarova G.R. Phenomenon of Pain in Culture. SPb.: RHGAPress, 2013. 317 p.

УДК 378.026.9 (072.8)

UDC 378.026.9 (072.8)

БУРКОВСКАЯ Т.В.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики профессионального образования, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: burkovskaya.tat@yandex.ru

БОРИСОВА Ю.Н.

ассистент кафедры философии и культурологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: ogy-borisova@mail.ru

BURKOVSKAYA T.V.

Candidate of pedagogical sciences, associate professor, department of Professional education theory and teaching techniques, Orel State University named after I.S. Turgenev.

e-mail: burkovskaya.tat@yandex.ru

BORISOVA YU.N.

Assistance lecture, Philosophy and culturology department, Orel State University named after I.S. Turgenev.

E-mail: ogy-borisova@mail.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОЕКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ – АРХИТЕКТОРОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУЛЬТУРОЛОГИИ

THEORETICAL MODEL OF ARCHITECT-STUDENTS' PROJECT COMPETENCE FORMATION IN STUDIES OF CULTUROLOGY

В результате педагогического исследования подготовки бакалавра-архитектора спроектирована теоретическая модель формирования проектной компетентности. Определены практико-ориентированные технологии обучения. Выявлены педагогические условия формирования проектной компетентности студентов в процессе изучения культурологии.

Ключевые слова: проектная компетентность, культурология как учебная дисциплина, архитектурные проекты, проектная деятельность.

As a result of pedagogical research of a Bachelor-architect, a theoretical model for project competence is designed. Practice-oriented educational technologies are determined. Pedagogical conditions for students' project competence formation in studies of culturology are revealed.

Keywords: project competence, culturology as an academic discipline, architectural projects, project activity.

Компетентностную модель бакалавра-архитектора мы представляем в виде двух частей: функциональной, формирующей профессиональные знания, и гуманитарной, носящей профессионально-личностный характер.

В основном в высшем образовании в технических направлениях подготовки используется технократический подход к организации процесса обучения, который развивает техницизм мышления и несколько одностороннюю подготовку профессионала. Однако данный подход не в полной мере соответствует задаче ориентации инженерного образования на усвоение духовно-культурных ценностей как основы развития современного специалиста.

Разработанная модель представляет собой воспроизводство процесса формирования проектной компетентности будущего архитектора через методологические возможности дисциплины «Культурологии».

Существенной частью системы культурологического образования, ее важнейшей структурной единицей выступает имеющий определенные организационные формы и научно обоснованные методические принципы процесс обучения науке о культуре – культурологии. Обучение, с точки зрения современной педагогики, – это «совместная

целенаправленная деятельность учителя и учащихся, в ходе которой осуществляется развитие личности, ее образование и воспитание» [1, с. 66]. Обучение культурологии в опорном вузе на технических направлениях подготовки должно быть сконцентрированной, научно обоснованной, методически эффективной передачей студентам тех знаний и представлений о культуре, которые придают процессу обучения глубокое теоретическое осмысление.

Учебная дисциплина «Культурология» – смысловое ядро культурологического образования. Л.М. Мосолова определяет культурологию как самостоятельную область, включающую в себя теорию культуры, историю мировой культуры, социологию культуры, культурную антропологию, этнологию культуры, историю культурологической мысли, семиотику культуры и многообразную прикладную культурологию [2, с. 98]. С точки зрения учебного процесса культурология с необходимостью включает в себя культурологические элементы различных направлений науки. В то же время особенности конкретных образовательных систем, заставляют поставить вопрос о степени учета специфики этого образования, его содержания и организации учебного процесса при разработке технологии обучения культурологии.

Возможности применения культурологического знания непосредственно в профессиональной деятельности для обучающихся по техническим направлениям подготовки в образовательной среде опорного вуза несколько ниже, чем для бакалавра, получившего гуманитарное образование. Следовательно, в технической среде высшей школы значение приобретают аспекты общей цели культурологического образования, относящиеся к развитию личности обучающегося, то есть те, которые помогут использовать полученные знания в профессиональной практической деятельности. Сумма теоретических знаний о культуре как целостности выступает в этом случае как необходимая база научности и масштабности понимания учащимся культуры, умение же ориентироваться во внутренних проблемах науки о культуре в значительной степени отходит на второй план – как в силу принципиальной сложности и недостаточной научной разрешенности многих из этих проблем, так и по причине неизбежной ограниченности возможностей опорного вуза в этой сфере.

Для осуществления этой цели культурологическое образование в опорном вузе должно решать следующие задачи:

- обеспечивать студентов необходимым запасом знаний о феномене культуры в целом, о культуре как о способе бытия человека, как о «системной, исторически образовавшейся и исторически изменяющейся многосторонней целостности специфически человеческих способов деятельности и ее опредмеченных плодов – материальных, духовных и материально-духовных (художественных)» [3, с. 44];
- формировать у студентов научное представление о структуре культуры, об особенностях ее функционирования в качестве саморазвивающейся системы;
- предоставлять студентам знание о генезисе культуры и ее историческом развитии;
- знакомить студентов с историей развития культурологической мысли, становления и развития науки о культуре и о структуре культурологии как интегративной гуманитарной дисциплины;
- вводить студентов в курс основных понятий культурологии;
- формировать у студентов необходимые умения и навыки, позволяющие им ориентироваться в культурологической проблематике;
- обучать студентов методам изучения явлений культуры;
- формировать потребность в сознательном и активном отношении к культуре, способствуя тем самым становлению гуманистической личности, осознающей себя носителем и творцом культуры;
- продолжать начатое школьным курсом МХК воспитание у учащихся ценностного отношения к культуре;
- воспитывать у студентов понимание будущей профессиональной инженерной деятельности как деятельности культурной, направленной на сохранение и развитие культурных ценностей нации.

Перечисленные задачи культурологического образования в опорном вузе группируются вокруг трех основных направлений, первое из которых ориентировано на освоение студентами научных знаний о культуре, второе – на формирование у них необходимых для осознанного бытия в культуре практических умений, а третье выявляет воспитательный, гуманитаризирующий характер культурологического образования.

Итогом реализации этих задач должно стать достижение заявленной цели культурологического образования в опорном вузе – приобщение студентов к культурному наследию своего народа и их самоопределение в культуре настоящего, и тем самым – самореализация в культуре личности будущего профессионала, как носителя культурно-исторических ценностей.

Таким образом, культурологическое образование в опорном вузе выступает как комплексная программа инкультурации студентов, как путь достижения целей гуманитаризации технической сферы образования.

Исходя из тенденций к усилению культурологического компонента в содержании дисциплины «Культурология» с одной стороны, и определенных целей образования применительно к опорному вузу – с другой, необходимо найти целесообразные структуру, содержание и методы данной дисциплины.

Можно предположить, что специфике содержания образования в наибольшей степени будет соответствовать такая трактовка содержательного наполнения дисциплины «Культурология», в которой основной акцент будет ставиться не на теоретической, а на историко-культурной, практико-ориентированной составляющей культурологического знания.

По нашему мнению, ключом к решению данной задачи для направления подготовки «Архитектура» может стать обращение к творческим проектам, направленных на изучение памятников мировой архитектуры.

Для проектирования современных зданий, нужно знать архитектуру прошлого. В процессе изучения дисциплины «Культурология» студенты могут знакомиться с историей архитектурных памятников, с шедеврами научно-технического и художественного творчества, с характеристиками различных типов зданий, с терминологией, с особенностями архитектурных стилей, направлений, с историей строительной науки, техники и пр.

Одним из главных условий эффективного изучения памятников архитектуры является использование творческой деятельности в процессе обучения. Творческие практические задания (творческие проекты) способствуют повышению мотивации для обучения, прививают трудолюбие, способствуют проявлению самостоятельности, активности в творческом процессе.

Проектную компетентность будущего архитектора мы трактуем как способность и готовность выпускника создавать архитектурные проекты, используя специальные проектные знания и умения, современные технологии и средства проектирования.

Деятельное содержание проектной компетентности определяется как единство компонентов: целевого,

содержательного, технологического, результативно-оценочного. Каждый компонент проектной деятельности связан с развитием его характеристик и свойств.

При разработке структурно-функциональной модели формирования профессиональных проектных компетенций у студентов-архитекторов при изучении культурологии мы опирались на профессиограмму направления подготовки, паспорт проектных компетенций, содержание обучения, проектную деятельность как основное условие формирования профессиональных проектных компетенций при изучении культурологии. (Рисунок 1)

Предлагаемая модель формирования проектной компетентности основана на методологии практико-ориентированного подхода и отражает существенные свойства, связи и отношения исследуемой области. Модель содержит следующие компоненты: целевой (постановка целей), содержательный (содержание профессиональных проектных компетенций, знания, умения, владение), технологический (построение практико-ориентированной технологии обучения, инновационные формы организации обучения, методы, средства, технология развития профессиональных проектных компетенций, проектная деятельность) и результативно-оценочный (критерии, показатели, методика, диагностика, уровни развития профессиональных проектных компетенций студентов-архитекторов, результат выражается через знания, умения, овладение профессиональными проектными компетенциями). Представленная модель представлена теоретической основой процесса формирования профессиональных проектных компетенций студентов-архитекторов в реальной практике.

Современное общество нуждается в компетентных архитекторах, у которых хорошо развиты воображение, творческое мышление, креативность, художественный вкус. Обучение должно соответствовать государственному образовательному стандарту, а профессиональное образование иметь компетентностную направленность. Целевой компонент мы реализуем посредством планирования деятельности, которые направлены на удовлетворение потребностей общества. В соответствии с социальным заказом общества разработана профессиограмма специальности архитектора.

В связи с этим определяется основная цель – формирование профессиональных проектных компетенций при изучении культурологии

Содержательный компонент модели формирования профессиональных проектных компетенций состоит из содержания рассматриваемых компетенций (знания, умения, овладение навыкам), содержания процесса обучения.

Содержательный компонент включает знания, умения и навыки, ориентированные на проведение процессов анализа, синтеза, сравнения, решения проблемных проектов. В данном компоненте концентрируется содержание обучения с целью решения поставленных педагогических задач.

Участники процесса формирования профессио-

нальный проектных компетенций знакомятся с такими понятиями как архитектурный проект, учебный проект, проектная деятельность, проектная компетентность, творческий проект, технология организации деятельности по разработке проекта. Формирование знаний должно быть осознанным, прочным, гибким, оперативным. Умения и навыки служат для определения уровня сформированности профессиональных проектных компетенций.

Выпускник по направлению подготовки 270100 «Архитектура» должен обладать следующими профессиональными проектными компетенциями (ПК):

- способностью разрабатывать архитектурные проекты согласно функциональным, эстетическим, конструктивно-техническим, экономическим и другим основополагающим требованиям, нормативам и законодательству на всех стадиях: от эскизного проекта – до детальной разработки и оценки завершённого проекта согласно критериям проектной программы (ПК-1);
- способностью использовать воображение, мыслить творчески, инициировать новаторские решения и осуществлять функции лидера в проектом процессе (ПК-2);
- способностью взаимно согласовывать различные факторы, интегрировать разнообразные формы знания и навыки при разработке проектных решений, координировать междисциплинарные цели (ПК-3);
- способностью демонстрировать пространственное воображение, развитый художественный вкус, владение методами моделирования и гармонизации искусственной среды обитания при разработке проектов (ПК-4);
- способностью применять знания смежных и сопутствующих дисциплин при разработке проектов, действовать инновационно и технически грамотно при использовании строительных средств (ПК-5). [4]

Технологический компонент представлен профессионально-ориентированной технологией обучения, включающей как традиционные технологии обучения, так и инновационные, в виде творческих проектов. Творческие проекты направлены на формирование адаптивных навыков, умений ориентироваться в создающихся проблемных ситуациях, навыки работы группой (в коллективе). В процессе выполнения творческого проекта будущие архитекторы учатся ставить цели, формулировать задачи, планировать структуру и содержание проектной деятельности, искать необходимую информацию, проводить ее анализ и синтез необходимых положений.

Результативно-оценочный компонент отражает эффективность протекания процесса формирования профессиональных проектных компетенций у будущих архитекторов при изучении культурологии. Содержание этого компонента ориентирует на целостность процесса, составление прогноза и качественные показатели достижения цели. Он определяет критерии, методики, показатели, диагностические материалы для оценки уровня сформированности профессиональных проектных ком-

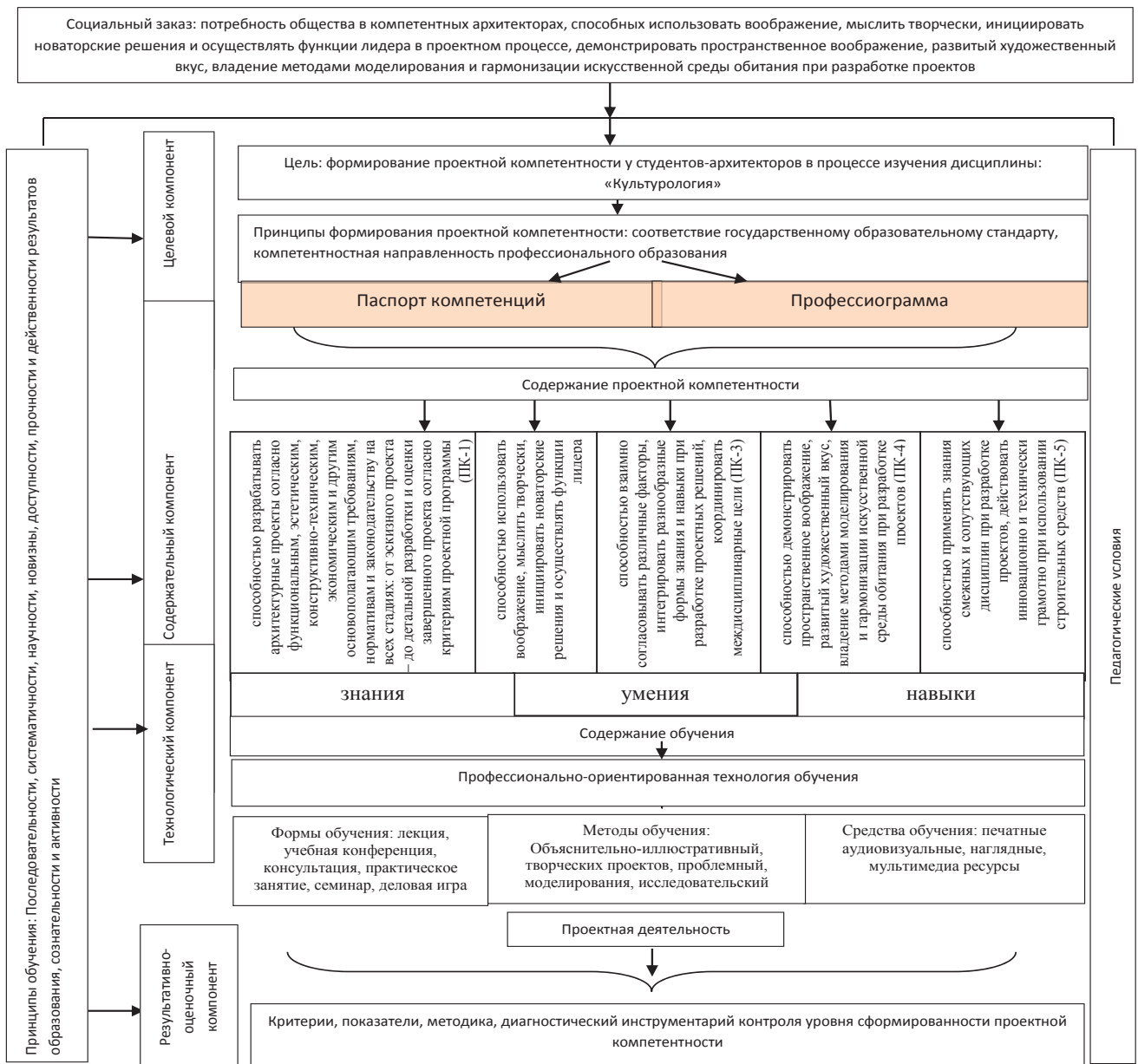


Рис. 1. Модель процесса формирования проектной компетентности у студентов-архитекторов при изучении культурологии.

петенций, обуславливает поиск методик их оценивания. Все это послужило базой для определения критериев уровня сформированности профессиональных проектных компетенций при изучении культурологии:

- осознание цели и задачи проекта;
- применение синтеза технических и культурологических знаний в решении проблемных задач, поиск доказательной базы;
- выполнение проекта;
- анализ и контроль результатов.

По данным критериям будет происходить определение уровней сформированности проектной компетентности. Применяя метод проектов обучения на занятиях по культурологии, можно обеспечить не только высокий уровень усвоения учебного материала большинством студентов, но и их творческое развитие и самостоя-

тельную активность. Так как метод проектов является специальной формой организации познавательной деятельности, он имеет конкретные цели. Одной из этих целей можно назвать создание комфортных условий обучения, при которых студенты смогут почувствовать личную успешность, повышение интеллектуального уровня. При этом процесс обучения становится более продуктивным и дает возможность каждому обучающемуся раскрыть и развить свои творческие способности.

Мы определяем следующие педагогические условия для формирования проектной компетентности студентов в процессе изучения культурологии (рисунок 2).

Раскрытие творческих способностей обучающихся, предоставление им возможностей проявить свои способности – отличительная черта формирования проектной компетентности студентов-архитекторов в процессе

изучения культурологи. Студенты, которые обучаются с применением метода проектов, имеют более высокий уровень развития по различным показателям, чем студенты, обучающиеся с применением только традиционных способов обучения.

Описанная модель не раскрывает «технологию»

подготовки бакалавра-архитектора в рассматриваемой предметной области, но позволяет выделить и определить целевые, содержательные и контрольно-оценочные характеристики процесса формирования профессиональных проектных компетенций при изучении культурологии.



Рис. 2. Педагогические условия, для формирования проектной компетентности студентов в процессе изучения культурологии.

Библиографический список

1. Краевский В.В. Обучение. // Российская педагогическая энциклопедия. В 2 т./ Гл. ред. В.В. Давыдов. М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. Т.2. С. 66.
2. Мосолова Л.М., Токарев С.Н. Структура культурологического знания и особенности технологического обеспечения учебного процесса. // Подготовка специалиста в области образования: Технологии образования. СПб, 1997. Вып. V. С. 98-120.
3. Кagan M.C. Введение в историю мировой культуры. Кн. 1. СПб: Петрополис, 2000. 368 с.
4. Приказ об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 07.03.01 «Архитектура» (уровень бакалавриата) от 21 апреля 2016 г. N 463.

References

1. Kraevskiy V.V. Education. // Russian Pedagogical Encyclopedia. In 2 vols. / Ch. Ed. V.V. Davydov. M.: Great Russian Encyclopedia, 1998. V.2. Pp. 66.
2. Mosolova L.M., Tokarev S.N. The structure of culturological knowledge and features of educational process technological supporting. // Training in Education: Educational Technologies. St. Petersburg, 1997. Vol. V. Pp. 98-120.
3. Kagan M.S. Introduction to the history of world culture. Bk. 1. St. Petersburg: Petropolis, 2000. 368 p.
4. Order on the approval of the Federal state educational standard of higher education, specialization 07.03.01 "Architecture" (Bachelor level) April 21, 2016. N 463.

УДК 372.862

UDC 372.862

ГАВРИЛЕНКО А.П.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра архитектуры, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: alla.boldenkova@bk.ru

ВОЛКОВА Л.А.

кандидат архитектуры, доцент, кафедра архитектуры, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: l.a.v.2701@mail.ru

ТАРАНЕНКО А.И.

доцент, кафедра архитектуры, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: LUBNY16@yandex.ru

GAVRILENKO A.P.

Candidate of pedagogics, associate professor, department of architecture, Orel State University named after I.S. Turgenev

E-mail: alla.boldenkova@bk.ru

VOLKOVA L.A.

Candidate of architecture, associate professor, department of architecture, Orel State University named after I.S. Turgenev

E-mail: l.a.v.2701@mail.ru

TARANENKO A.I.

Associate professor, department of architecture, Orel State University named after I.S. Turgenev

E-mail: LUBNY16@yandex.ru

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ПРАВОСЛАВНЫХ РЕЛИГИОЗНЫХ ЦЕННОСТЕЙ

THE SPIRITUAL AND MORAL FORMATION OF THE INDIVIDUAL IN THE CONTEXT OF ORTHODOX RELIGIOUS VALUES

Только в педагогически организованном процессе в рамках современного инновационного образовательного процесса возможно возрождение русской православной культуры, совершенствование системы духовно-нравственного воспитания молодежи на исконно русских православных традициях, осознанное восприятие и принятие ими национальных и общечеловеческих ценностей.

Ключевые слова: русская православная культура, духовно-нравственное воспитание, национальные и общечеловеческие ценности.

Only in a pedagogically organized process within the framework of modern innovative educational process, it is possible to revive the Russian Orthodox culture, to improve the system of spiritual and moral education of youth in the age-old Russian Orthodox tradition, conscious perception and acceptance of national and universal values.

Keywords: Russian Orthodox culture, spiritual and moral education, national and universal values.

Решение проблемы возрождения русской православной культуры невозможно без инновационного развития и совершенствования системы духовно-нравственного, эстетического воспитания молодежи на исконно русских православных традициях. Ценностью государства должна стать личность, способная творчески решать стоящие перед ней задачи, обладающая духовным богатством и высокой нравственной культурой.

Духовно-нравственное воспитание и развитие подрастающего поколения как основы национально-государственного самосознания является одной из первоочередных ключевых задач современной государственной образовательной политики Российской Федерации и представляет собой важный компонент социального заказа образованию. Законопослушность, доверие власти, качество труда и общественных отношений – все это непосредственно зависит от принятия гражданином России общенациональных и общечеловеческих ценностей и следования им в личной и общественной жизни.

Содержание духовно-нравственного воспитания и развития личности обучающегося определяется в соответствии с базовыми национальными ценностями и приобретает определенный характер и направление в зависимости от того, какие ценности общество разделяет, как организована их передача от поколения к поколению. В целом, это сложный, многоплановый процесс, который неотделим от жизни человека во всей ее полноте и противоречивости, от семьи, общества, культуры, от страны проживания и культурно-исторической эпохи, формирующей образ жизни народа и сознание человека [7].

Для людей, живущих в России, очевидно, что они не могут считать себя вполне образованными и культурными, если они не просвещены знаниями о духовной культуре Отечества, неразрывно связанной с Православием.

Только в педагогически организованном процессе в рамках современного инновационного образовательного процесса возможно духовно-нравственное развитие и становление личности гражданина России,

осознанное восприятие и принятие им национальных и общечеловеческих ценностей: семейной жизни; культуры своего народа, компонентом которой является система ценностей традиционных российских религий, (включая Православие); особых форм культурно-исторической, социальной и духовной жизни культурно-регионального сообщества; российской гражданской идентичности; всего мирового сообщества. При этом важным этапом развития национального самосознания является укорененность в этнокультурных традициях, к которым человек принадлежит по факту своего происхождения [7].

Таким образом, национальная образовательная система в России не может устраниваться от духовного и нравственного воспитания личности в контексте православных религиозных ценностей. И не нужно бояться признаться себе и окружающим в том, что религиозная и нравственная мотивация накрепко взаимосвязаны для большей части людей в России и мире.

Анализ состояния духовно-нравственного воспитания в вузах страны показал, что обучение, основанное на изучении православного культурного наследия молодым поколением в России жизненно необходимо, так как для большинства жителей страны православие – основа национального самосознания, основа нашего духовного бытия.

В программу школ и вузов России постепенно включаются предметы, которые, с одной стороны, призваны приобщить детей к традиционным духовным ценностям, а с другой – раскрыть заложенные в каждом человеке лучшие духовные качества. Преподавание истории русской православной культуры в ряде вузов нашей страны показал, что и сегодня усилия преподавателей направлены на поиск путей совершенствования профессиональной подготовки будущих специалистов [8].

Однако нужно обязательно сказать и о том, что есть дисциплины, которые затрагивают проблемы духовно-нравственного воспитания, и читают их не только священники, но, в большинстве своем, и светские люди, которые являются не только преподавателями философии, истории, но и педагогами в области архитектуры и, при этом, имеют ещё огромное внутреннее желание внести свой вклад в укрепление духовности.

У Церкви и светской педагогики, по большому счету, одна задача: воспитать не только знающего и работоспособного человека, но и полноценную личность, живущую осмысленно и одухотворенно, имеющую нравственное измерение своих слов и дел, приносящую пользу не только себе, но и ближним, равно как и своему Отечеству [8].

Поэтому нет ничего страшного в том, что студенты удивляются, когда помимо обычных предметов им кто-то рассказывает о вечных истинах, без которых трудно представить дальнейшее существование человечества с христианской точки зрения. Желание познать неизведанное, открыть непознанное, рождает настоящий живой исследовательский интерес. И, заражаясь таким здоровым интересом к исследованию нового и не по-

знанного, очень многие студенты становятся не просто внимательными слушателями, но и активными участниками изучения данных дисциплин.

Но все же, главной задачей видится не простая передача знаний, а возможность воплотить их в жизнь, особенно на занятиях по профессиональному макетированию. Студенты, будущие архитекторы, во время ведения таких дисциплин становятся более сознательными, они учатся выражать свою позицию, аргументировать выдвинутые идеи и, что крайне важно, соглашаться с теми ошибками, которые они невольно допускают.

Все более и более погружаясь в изучение религиозных и духовных мотивов с одной стороны, а с другой – культурных традиций нашего Отечества, многие ищут возможности каким-то образом сделать для других чего-нибудь полезное.

Такие студенты выезжают в детские дома, проводят благотворительные акции и аукционы по продаже изделий своего творчества и на вырученные деньги покупают подарки для детей сирот на Новый год. А в летнее время во время практики помогают в строительстве храмов, уборке городских парков. И здесь уже не может быть формального деления преподаватель – студент, есть лишь общее стремление к добру, милосердию, состраданию, любви к ближнему.

Современное преподавание дисциплин архитектурной направленности, затрагивающих проблемы духовно-нравственного воспитания и развития молодежи, отличается своим содержанием методики, что связано с той или иной концепцией архитектуры, принятой в данном вузе. Но все они, так или иначе, сохраняют основную идею – сформировать и развить мышление и творческие способности будущих архитекторов, сделать их кругозор более широким, а профессиональные умения и навыки более высокими.

Однако до сих пор в учебных программах проблема целенаправленной как творческой подготовки, так и духовно-нравственного религиозного воспитания молодежи на исконно русских православных традициях, недостаточно обозначена. Это обстоятельство требует глубокого осмысления причин такого положения и поиска способов, путей и средств, необходимых для их устранения.

Введение в учебный план Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» учебной дисциплины «История пространственных искусств» на кафедре «Архитектура», имеет следующие цели и задачи:

- сделать архитектуру неотъемлемой частью процесса подготовки будущего специалиста на основе духовно-нравственного и художественного воспитания личности с учётом потенциальных возможностей каждого студента;
- решить задачу помощи в распознавании подлинного источника нравственности – Православия;
- формирование осознанной необходимости в нравственном совершенствовании.

Безусловно, преподавание дисциплины «История пространственных искусств» носит, в первую очередь, просветительский характер. Она призвана ввести студента в традиционное культурное пространство нашего Отечества, раскрыть основные христианские нравственные ценности, на основе которых исторически была сформирована наша национальная культура, сделать его готовым к различным вызовам современного мира.

При разработке учебной программы данной дисциплины авторы исходили из того, что профессиональное образование – это не только передача суммы знаний основ фундаментальных и специальных наук, но и формирование индивидуальной культуры посредством усвоения общечеловеческой культуры, развитие в этом процессе природы самого обучающегося, раскрытие его возможностей и творческих потенций, культивирование духовно-нравственных и эстетических ценностей как основы всей продуктивной деятельности, интеллектуального и эстетического развития, пробуждения гражданской активности и инициативы [1,2].

Архитектура, как проектная дисциплина, является наиболее важной, теоретически осмысленной деятельностью студента в области создания эстетически совершенных объектов, спроектированных и оформленных с учетом законов красоты. Духовно-нравственная, художественно-эстетическая, потребительная ценность любого сооружения привносится именно через проектные решения. И здесь особенно высокие требования должны быть предъявлены к преподавателю вуза, который призван развивать у студентов чувство прекрасного, формировать высокий художественно-эстетический вкус, а также, способный быстро реагировать на новые условия нашей жизни разработкой научных подходов в обучении и воспитании, базирующихся на православных традициях русской культуры, православных религиозных ценностях.

Бытует не совсем верное мнение: чтобы видеть искусство, надо иметь прирожденный вкус. Вкус, а точнее, эстетический вкус – это не врожденное качество личности, а характеристика способности человека воспринимать, понимать и оценивать эстетические особенности конкретных предметов и явлений в природе, в общественной жизни, в продуктах материального и духовного производства, в художественном творчестве. Эстетический вкус воспитывается путём постоянного общения с искусством – миром, который учит красоте, гармонии, умению видеть прекрасное в совсем обыденных вещах. Развитие эстетического вкуса всегда находится в тесной связи с общим духовно-нравственным, культурным уровнем человека. Хороший эстетический вкус означает способность человека получать наслаждение от подлинно прекрасного [4].

Педагог передаёт студенту не только знания и профессиональные умения, а приобщает его к определённой культуре, человеческой культуре. Возникает вопрос, так ли уж нужно включать в методику преподавания дисциплины «История пространственных искусств» макетирование христианских соборов, церквей,

монастырей и других культовых сооружений?

Задаваясь подобным вопросом, следует задумываться о том, что церкви пусть изначально и были лишь местом, где люди собирались, чтобы сообща вознести молитвы Господу и принять участие в богослужении, являлись еще и памятниками искусства своего времени, а их возведение становилось событием в истории русской православной архитектуры. Сегодня мы восторгаемся этими памятниками, называя их выдающимися произведениями искусства или уникальными объектами архитектуры.

Каждый храм на Руси – это портрет века, в котором он был построен. Древние зодчие всегда вкладывали в сооружение самое лучшее, что было у людей того времени. Выбрав место для храмов, церквей, монастырей, монахи всегда приглашали для их строительства и оформления талантливых архитекторов, лучших резчиков по камню и дереву, известных художников, кузнецов. Все эти мастера – наши предки – делали резьбу по камню и дереву, создавали фрески, кресты на куполах, колокола и ограды виртуозно – с верой в красоту и в Бога [3,5].

В годы советской власти огромное число храмов было разрушено и поругано, сожжено и раскатано по бревнам, отдано под клубы и склады, оставалось в запустении. Для оздоровления общества необходимо привести наши святыни в хорошее состояние. Если не сделать этого сейчас, то многие, особенно деревянные святыни скоро разрушатся, как уже исчезли безвозвратно сотни храмов и церквей по всей России. Нам выпала честь найти эти храмы, СОХРАНИТЬ И ПЕРЕДАТЬ ПОТОМКАМ.

Работа над созданием проектов по воссозданию и реконструкции храмов сможет объединить неравнодушных людей, стремящихся сохранить древние святыни Православия и памятники древнего зодчества в Орловской, Воронежской, Архангельской и других областях нашего Отечества.

Таким образом, исходя из поставленных выше целей и задач, в учебную программу освоения практической части дисциплины «История пространственных искусств» студентам предлагалось разработать и создать макет-реконструкцию наших уходящих христианских святынь в технике бумагопластики, а также, предложить свою концепцию создания проекта православного духовно-культурного центра (ПДКЦ) в комплексе с храмом. В этом центре молодые люди получают возможность познакомиться с православным вероучением, приобщиться к искусству, смогут узнать что-то новое и важное, обменяться знаниями, опытом, мнениями, участвовать в различных мероприятиях, получат возможность для творчества и самовыражения, смогут с пользой проводить свое свободное время, что благотворно скажется и на их духовном развитии.

И что удивительно, большинство студентов, работая над созданием макета, не только подтвердили свое желание и потребность обратиться к истории русской духовной культуры, проникнуть в тайну происхождения мира, человека и в смысл бытия, но и попытались пере-

сказать все это средствами архитектуры.

Основываясь на полученных знаниях по истории русского православного зодчества, знании русской иконописи, фресковой живописи, православных, художественных традиций со всеми компонентами – иконографией, символикой, атрибутами изображений, приёмами изобразительного языка, обучающиеся проявляли творческие подходы, как бы заново воссоздавая храмы; выдвигали оригинальные решения, соблюдая при этом традиции и каноны русского православного церковного строительства. При работе над данной темой студенты ставили перед собой и решали сложнейшие задачи.

В процессе макетирования, выполняя макеты православных храмов, работая над созданием проектов по их реконструкции, студенты актуализировали собственные идеалы; подвергали анализу сам процесс развития древнерусской православной архитектуры, пытаясь отобразить своё представление о культурных религиозных ценностях, заложенных в христианской культуре. Отсюда – чёткая структура построения макетов храмов, куполов церквей, часовен.

На занятиях важно готовить молодых людей принимать вещи такими, какие они есть. Говорить, что белое есть белое, а черное – черное. Что эгоизм, зависть, безудержная тяга к наслаждениям, гордыня, гнев ведут к разрушению личности и целого общества. Напротив же, любовь, доброта, желание помочь и понять ближнего, воля к добру, милосердие, воздержанность и понимание меры необходимого – залог гармоничного и счастливого развития любого человека.

Макетирование в технике бумагопластики формирует способность нестандартного мышления и аналитический характер деятельности. Макет – это основной узел, где пересекаются исследовательская и проектная деятельность. Он выступает как носитель конструктивно-образного и логического мышления автора.

Основными требованиями в работе над созданием макетов из бумаги являются: простота формы и экономичность решения, продуманность пропорций, правильное использование механических свойств бумаги, высокое качество исполнения и культура подачи (высокое исполнительное мастерство). Только при выполнении этих условий будет получаться четкая, конструктивная и законченная форма сооружения, логически обоснованная в декоративно-ритмическом, пропорциональном и эстетическом отношении. А гарантия успешного и грамотного выполнения макета – в его целостности, художественной целесообразности и функциональной выразительности [4].

В процессе проектирования используются различные макеты – черновые и поисковые, с помощью которых студент материализует свои первые представления об изделии до выполнения демонстрационного (чистового) макета, представляющего результат проектирования. С помощью черновых и поисковых макетов определяют и отработывают в деталях проектное решение.

Черновые и поисковые макеты самые простые по технологии и материалам. Изготовление макетов из бумаги (материала наиболее доступного и обладающего хорошими пластическими свойствами) не требует специального оборудования и сложных навыков работы.

Заключительной стадией проектирования является изготовление демонстрационного (чистого) макета. С помощью чистового макета закрепляют ранее найденное решение. По нему можно оценить результаты проектирования с производственной, экономической и потребительской точек зрения.

Следует отметить, что занятия по макетированию в технике бумагопластики вырабатывают такие качества как: усидчивость, трудолюбие, умение анализировать, самостоятельно мыслить, что особенно важно для формирования личности молодых людей, их профессионального становления.

Одним из основных материалов, используемых студентами в практической работе, служила бумага – материал, обладающий великолепными конструктивными и пластическими свойствами. Технология макетирования из бумаги как особый вид творчества предполагает наличие суммы сведений из различных областей искусства: умение читать простейшие чертежи и схемы, достаточно развитое логическое и художественно-образное мышление, способность чувствовать пространственную среду.

Ещё одна из особенностей предлагаемой методики обучения студентов – это использование при макетировании бумаги только чисто белого цвета. И это не случайно. Известно, что цвет – это форма, с которой исторически начиналось освоение красоты человеком. Цветное, яркое привлекает внимание, недаром, чувство цвета является самым популярным эстетическим чувством. Однако есть удивительная особенность чисто белой бумаги: белизна бумаги, преобразованной в полу- или объёмную конструкцию, вбирает в себя тончайшие нюансы цветовых рефлексов окружающей среды, что оказывает потрясающее воздействие на зрителя; происходит удивительное духовное единение изображаемого в композициях и макетах со зрителем.

Существуют тысячи оттенков белого, и человеческий глаз способен воспринимать многие из них. И если осветить, например, макет русского православного храма лампой искусственного освещения, то изделие получит двустороннюю цветовую характеристику. Со стороны источника дневного света (окна) оно будет голубоватым, а со стороны лампы искусственного освещения – желтовато-оранжевого оттенка. Это обогащает колористическое состояние изделия в целом. Белый цвет – самый светоносный и всепроницающий из всех цветов и, поэтому, ассоциируется с душевной чистотой и целомудрием, в нём есть особая, строгая красота.

Если человек способен видеть красоту, то и душа его становится намного чище и светлее, так как все творческие свершения и победы, стремления к самосовершенствованию и самореализации православного христианина связаны с именем Христа, обращены

к нему. Реальным подтверждением тому являются выставки – презентации творческих работ, выполненные студентами с подчеркнутой индивидуальностью их творческой деятельности, имеющие неподдельный интерес у посетителей.

Таким образом, главная задача в методике преподавания дисциплины «История пространственных искусств» заключается в том, чтобы научить студентов самостоятельно реализовывать теоретические знания по основам архитектуры в способность профессионального творчества, позволяющую посредством мыслительной и художественно-практической деятельности, трансформировать определённые, эстетически значимые, духовно-нравственные понятия в ценности

материально-художественной культуры.

Приобщение молодежи к духовной культуре способствует воспитанию любви к Отечеству, чувства собственного достоинства, гордости за свою историю, за свои корни – христианские ценности.

Воспитание ценностей, заложенных в христианстве и других мировых религий, норм морали и нравственности, человеческого достоинства, в конечном счете, будет способствовать взаимообогащению и взаимоуважению различных культур.

Это счастье – видеть, как люди радуются, соприкасаясь с искусством, как возрождается духовность...

Библиографический список

1. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е

изд. М.: Просвещение, 1977. 30 с.

2. Муравьева Г.Е. Проектирование технологий обучения: Учебное пособие для студентов и преподавателей педагогических вузов, слушателей и преподавателей курсов повышения квалификации учителей. Иваново: ИПК и ППК, 2001. 124 с.

3. Неделин В.М., Ромашов В.М. Архитектурные древности Орловщины (ушедшее). Книга вторая. Орел: «Вешние воды», 2009. 192 с. Прил.: 88 с.

4. Нестеренко О.И. Краткая энциклопедия дизайна. М.: Молодая гвардия, 1994. 315 с.

5. Пилыавский В.И., Тиц А.А., Ушаков Ю.С. История русской архитектуры: Учебник для вузов. Архитектура. С., 2003. 512 с.

6. Церкви и монастыри города Орла : библиографический справочник / Орловская обл. публ. б-ка им. И. А. Бунина ; [сост.: Попов О. Н., Реуцкая Р. И., Сидоров В. Г.]. Изд. 2-е, доп. Орел : Фолиант, 2007. 96 с.

7. Православный ученый в современном мире. Ценности православного мира и современное общество: сборник материалов IV МНПК, 25-26 сент. 2015 г., Салоники, Греция. Воронеж: ИСТОКИ, 2015. 330 с.

8. [Электронный ресурс] www.patriarchia.ru. Официальный сайт московского патриархата.

References

1. Leontiev A.N. Activities. Consciousness. Personality. 2nd ed. M.: Education, 1977. 30 p.

2. Muraveva G.E. Learning Technologies Design: A manual for students and teachers of pedagogical universities, students and teachers training courses of teachers. Ivanovo: IPK and PPK, 2001. 124 p.

3. Nedelin V.M., Romashov V.M. Architectural antiquities of the Orel region (bygone). Book Two. Orel: "Spring Water", 2009. 192 p. App.: 88 p.

4. Nesterenko O.I. Brief Design Encyclopedia. M.: Young Guard, 1994. 315 p.

5. Pilyavskii V.I., Tietz A.A., Ushakov Yu.S. The history of Russian architecture: textbook for high schools. Architecture. C, 2003. 512 p.

6. Churches and Monasteries of Orel: bibliographical reference / Orel regional public library named after I.A. Bunin; [Ed.: Popov O.N., Reutskaya R.I., Sidorov V.G.]. Ed. 2nd, ext. Orel: Folio, 2007. 96 p.

7. Orthodox scholar in the modern world. The values of the Orthodox world and modern society: a collection of PBMCs IV materials, Sept. 25-26. 2015 Thessaloniki, Greece. Voronezh: ORIGINS, 2015. 330 p.

8. [Electronic resource] www.patriarchia.ru. The official website of the Moscow Patriarchate.

ГОРЛОВА Ю.И.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории и методики физического воспитания и спорта, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: uli1506@yandex.ru

GORLOVA U.I.

Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Department of theory and methods of physical culture education, Orel State University named after I.S. Turgenyev
E-mail: uli1506@yandex.ru

**ТЕАТРАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ ФАКУЛЬТЕТА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА**

**THEATRICAL PEDAGOGICS IN THE DEVELOPMENT OF CREATIVE POTENTIAL OF STUDENTS
OF PEDAGOGICAL COURSE OF THE FACULTY OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORT**

В статье представлен оригинальный подход к обучению студентов педагогических направлений подготовки. Проведенное исследование доказывает эффективность применения средств театральной педагогики и ее положительную роль в развитии творческого потенциала студентов.

Ключевые слова: творческий потенциал, театральная педагогика, педагогический тренинг, мастер-класс.

The paper presents an original approach to teaching students of pedagogical courses. This study proves the effectiveness of the use of means of theatrical pedagogy and its positive role in the development of creative potential of students.

Keywords: creative potential, theatrical pedagogics, pedagogical course, Master Class.

Анализ современных тенденций развития высшего образования позволяет утверждать, что творчеству как одному из важнейших компонентов профессиональной подготовки будущих педагогов, отводится первостепенное значение. Возрастающий спрос на творческую личность, способную реализовать нестандартные подходы в педагогической деятельности, диктует необходимость усиления внимания преподавателей на развитие творческого потенциала студентов путем создания инновационной образовательной среды.

По мнению И.В. Давыдовой, понятие «творческий потенциал личности» рассматривается «как структурное личностно-деятельностное и общественнозначимое образование, включающее скрытые (резервные) возможности личности, ее актуализированные (реализованные) способности к творческой деятельности, а также совокупность знаний, умений, навыков, которые обуславливают формирование и развитие профессиональных компетенций личности. Развитие творческого потенциала личности студентов обусловлено наличием внутренних (интеллект, творческое мышление, способности, внутренняя мотивация) и внешних (психологический микроклимат в группе в процессе межличностного взаимодействия, подходы в учебном процессе) условий» [2]. Творческую личность будущего педагога, в которой так нуждается современная школа, можно сформировать только за счет соответствующей созидательной среды, окружающей его в процессе обучения. Учителю часто приходится решать нестандартные ситуации в процессе межличностного общения с детьми, где каждое новое обстоятельство требует творческого и

оригинального решения. Поэтому мы считаем, что сочетание комплекса традиционных средств и элементов театральной педагогики позволит повысить мотивацию к обучению и выбранной профессии, что создаст благоприятные условия для развития творческого потенциала студентов.

Вопросы выразительности и искусства публичного выступления человека рассматривались еще в древней Греции и Риме. Мыслителями Античного мира употреблялся термин «воспитательное искусство», под которым понимался комплекс качеств и умений человека, позволяющих ему использовать ораторские и экспрессивные возможности. Важнейшими составляющими профессионального мастерства учителя считались: выразительность речи, постановка голоса и др.

В отечественной педагогике театральное искусство и театральная педагогика с конца XIX века стала предметом многогранного и глубокого исследования. Разработка системы преподавания театрального искусства способствовала ее энергичному проникновению в педагогику. Творчество известных актеров К. Варламова, В. Давыдова, М. Щепкина, режиссера А. Ленского помогло заложить основу в понятие «театральная педагогика». Большое влияние на становление традиций театральной педагогической деятельности оказали основатели Московского художественного театра К.С. Станиславский и В.И. Немирович-Данченко. Творческое наследие системы К.С. Станиславского, его подходы в обучении актерскому и режиссерскому мастерству до сих пор остаются основополагающими принципами всего театрального процесса. Система

Станиславского базируется на законах самой жизни, где существует целостная гармония физических и психических свойств человека, где мировоззрение, как комплекс мнений, суждений, принципов и образных представлений, определяющих понимание мира и места в нём человека, его жизненные позиции, выражается через последовательные звенья определенных физических действий. Багаж знаний и умений дает человеку твердую уверенность в своих силах, а она, в свою очередь, приносит свободу, что выражается в физическом поведении человека. Внешнюю свободу автор рассматривает как результат внутренней свободы человека.

В течение XX века широко изучались возможности применения театрального искусства и театральной педагогики в образовательном процессе, а элементы театральной педагогики постепенно стали проникать в практику школьного и вузовского образования. Ряд исследований был посвящен поиску точек соприкосновения в творческой деятельности работников искусств и педагогов, а также взаимосвязи театрального искусства и педагогики (А.П. Ершова, В.М. Букатов, В.И. Слободчиков). По мнению ученых, проблему формирования творческого потенциала будущего педагога можно решить путем объединения педагогической науки с элементами театрального искусства. Общими признаками в данном виде деятельности можно считать:

- знание и «чувство аудитории», понимание человеческой реакции, осуществление дифференцированного подхода к различным категориям слушателей в зависимости от возраста, пола, профессиональной направленности;
- неавтоматизируемость значительной части деятельности, т.е. присутствие части работы, не поддающейся автоматизированному выполнению;
- неограниченность рамками официально отведенного рабочего времени;
- воздействие личности творца, его психофизической природы на воспитание социально-значимых личностных качеств, пробуждение определенных переживаний у партнеров;
- присутствие специфических профессиональных качеств: развитое воображение, внимание, эмпатия, рефлексия, подвижность, обаяние, интуиция, чутье и др.;
- создание образа деятельности в воображении педагога/актера, где рождается, воплощается материал и сопоставляется с собственным творческим заказом;
- оперативность в управлении своим психическим состоянием.

Отметим, что творчество всегда реализуется в условиях публичности, а объект воздействия является одновременно и субъектом творчества.

Синтез названных признаков логично подводит нас к выводу о близости творческой деятельности актёра и педагога и о необходимости развития творческого потенциала в процессе учебной деятельности. Тем не менее, стоит обратить внимание и на специфичность каждого вида труда. Немаловажно понять, что стрем-

ления к заимствованию элементов театральной педагогики в профессиональном обучении студентов надо направлять на воспитание педагога с качествами актёра, в зависимости от образовательных задач.

Обращаясь к театральной педагогике, следует знать и основные отличия педагогического и актерского мастерства. При обучении элементам актерско-режиссерского искусства наибольший риск возникает в вероятном проявлении наигранности, неестественности и неискреннего поведения педагога. У актёров воспитывают умения перевоплощать себя в образ, а педагога же в основном необходимо обучать осознанному регулированию своих и детских действий, а также использовать эти знания для создания благоприятного микроклимата в коллективе школьников.

Еще одно из отличий в актерской и педагогической деятельности состоит в том, что актёру не обязательно обладать режиссерским талантом, а педагог должен владеть навыками режиссера. В театральной энциклопедии сказано, что режиссер – это управитель, распорядитель на празднике, а режиссура понимается как «искусство создания единого, гармонически целостного художественного произведения театрального искусства с помощью творческой организации всех элементов спектакля» [7].

Педагогическая режиссура – это ненавязчивое, незаметное управление педагогическим процессом; это наука и искусство, основанная на гармонии художественного единства педагогического процесса. Такое управление близко к искусству. И в этом контексте каждый урок можно назвать как «оригинальное педагогическое произведение». В роли режиссера педагог как бы сводит воедино два мира: мир, который представлен в конспекте и мир живого урока. Режиссура обладает признаками двойственности: есть режиссура внешняя, связанная с построением логики внешних событий и выражающаяся через действия, и режиссура внутренняя, определяющая построение психологической игры. Согласно С.А. Смирнову, партитура урока учителя – режиссера должна быть представлена не столько в виде плана учебного материала, сколько в виде картинок взаимодействий, в форме особых мизансцен [5].

«Мизансцена» (от фр. *miseenscene* – размещение на сцене) – расположение актёров на сценической площадке во время спектакля, создающее образную картину замысла режиссера и отражающее определенные отношения героев. Это понятие впервые стал использовать К.С. Станиславский. Н.Е. Щуркова понимает под педагогической мизансценой такую комбинацию совместной деятельности, при которой все участники педагогического процесса объединены в единое динамичное пространство, что помогает в решении творческой задачи, а потому она принципиально строго не регламентируется [8]. Сообразно ей не только выстраиваются, конструируются и закрепляются взаимоотношения учеников и педагога, но предопределяются степени свободы, варианты выбора, методы проникновения в пространство познания и, в конечном счете, границы этого проникновения. Для того чтобы раздвинуть

пределы предметного пространства, дать возможность прийти в образовательный процесс разным событиям, следует «менять декорации».

Определим основные слагаемые мизансцены:

- пространство мизансцены – те пределы, в рамках которых разворачивается картина взаимодействия педагога и студента;
- центр мизансцены – объект или субъект, несущий в себе ценностное содержание;
- количество участников мизансцены – педагог должен знать и учитывать всех субъектов мизансцены, их смену;
- связи между участниками мизансцены – проявляются в интонациях, жестах, позах;
- предметное сопровождение мизансцены – оформление.

Таким образом, мизансцена выполняет следующие воспитательные функции:

- психологическую, позволяющую предоставить лучшие условия для хорошего самочувствия каждому обучающемуся (с этой точки зрения мизансцена организуется гласным порядком, с обозначенной публично заботе о психологическом комфорте каждого);
- наглядно-иллюстративную, рисующую картину взаимоотношений между участниками и отношений всех участников совместной деятельности к ценностному объекту (данная функция ярко проявляется, например, если в ролевой игре воспроизвести момент предъявления студенту какого-либо предмета как ценности жизни);
- нравственно-ориентационную, направляющую внимание студента на другого, находящегося рядом, который интересен тем, что не похож ни на кого.

По мнению Н.Е. Щурковой, эти функции реализуются одновременно, в фокусе единого педагогического замысла. Их знание способствует выработке профессионального умения сознательно и эффективно конструировать красивые и тонкие мизансцены.

В связи с этим режиссерские способности учителя проявляются в том, чтобы:

- осуществить перенос замысла драматурга с языка литературы на язык действия;
- выделить основные помыслы и силу эмоционального воздействия в эпизодах урока;
- продумать плавные переходы, логику взаимодействий участников педагогического процесса;
- организовать развертывание мизансцен во времени и пространстве, определить темп работы в каждой сцене.

О.С. Булатова, рассматривая различия между актерской и педагогической деятельностью, называет, в частности, следующие:

- в процессе и результате мысленного воссоздания образов **предметов** и явлений, актер перевоплощается в другую личность, а педагог действует на основе системы личностных взглядов, убеждений и ценностных ориентаций, диктуемых его ролевой позицией;
- в области сферы деятельности жизнь актера

на сцене происходит в вымышленных условиях, педагог же приспосабливается к реальным условиям существования;

- в специфике коммуникации, где актер стремится к диалогу, педагог – к монологу, не избегая его диалогизации, например обращения, вопросы, ответы, т.е. все то, что может усилить коммуникативную сферу учащихся, позволить им взаимодействовать с другими членами общества и быть успешными в любой социальной среде;
- в продолжительности деятельности, которая более долговременная у педагога, чем у актера;
- в возможности импровизации, но так как данный процесс сиюминутный и одномоментный, в актерской деятельности он допустим лишь во время подготовки к спектаклю/концерту и т.д. и, в незначительной мере, в момент самой деятельности. Работа педагога невозможна без полноценного умения педагогически оправданно импровизировать;
- в особенностях программы деятельности, где у актера, в основном, один день представлен одной ролью, а у педагога она может быть разной в зависимости от контингента обучающихся, расписания и формы работы [1].

Таким образом, театральная педагогика – это междисциплинарная система обучения, организованная по законам искусства, где совместное творчество преподавателя и студентов проходит в увлекательной обстановке с импровизацией игровых действий и ролевой установки. Несмотря на богатый методический материал, накопленный театральной педагогикой в области образования, остается немало методических проблем, связанных с разработкой и внедрением элементов театральной педагогики в подготовку будущих учителей физической культуры. На сегодняшний день актуальными остаются задачи:

- выработать умения органично и последовательно действовать в публичной обстановке;
- освоить методы психологической саморегуляции для управления студентом своим психическим состоянием;
- повысить уровень общей речевой культуры, языковой компетенции студентов педагогических направлений подготовки;
- установить речевые недостатки студентов и определить способы их коррекции;
- способствовать постановке профессионального голоса, а также обучить специальным приемам его развития и сохранения;
- развить психологические познавательные процессы (восприятие, внимание, память, мышление, воображение, ощущение), выступающие важнейшими компонентами любой человеческой деятельности;
- развивать качества мышления (состоятельность, гибкость, быстрота широта, глубина, критичность, содержительность, продуктивность), которые способствуют формированию креативности, как способности отказываться от стереотипных способов мышления;

– научить стремиться к успешности, представляя результаты собственного труда в наиболее выгодном свете;

– научить студентов проводить самоанализ, т.е. изучать состояния, результаты своей деятельности, устанавливать причинно-следственные связи между элементами педагогических явлений, определять пути дальнейшего развития.

В процессе определения состава методов, форм и средств театральной педагогики для развития творческого потенциала студентов физкультурно-спортивных направлений подготовки мы руководствовались принципами К.С. Станиславского для подготовки актёров к сценической деятельности, а также принципами С.В. Клубкова, изложенными в работе «Режиссуры и педагогики корня» [4]. Основополагающий принцип «зерна», предполагает прогрессивное развитие от зарождения идеи педагогического замысла до стадии воплощения в жизнь, К.С. Станиславский говорил, что подобно тому, как из зерна вырастает растение, так точно из отдельной мысли и чувства писателя вырастает его произведение [6]. Следующий принцип целостности учитывает неразделимость отдельных частей процесса в ходе создания и реализации педагогического замысла. К вышезаявленным принципам необходимо отнести также: единство научного и художественного характера педагогической деятельности; продуктивного совместного творчества; игровой импровизационности; замещения ролевых позиций студента и преподавателя; содержательного многообразия мизансцен образовательной деятельности; первичности невербальных выразительных средств; передача значительных ролей образовательного процесса студенческому коллективу.

В качестве основных педагогических подходов развития творческого потенциала студентов факультета физической культуры и спорта послужили систематизированные элементы театральной педагогики и адаптированные материалы системы К.С. Станиславского.

1. Педагогический тренинг. Тренинг содействует не только активному приобретению знаний, умений и навыков в специально созданной благоприятной среде, но и практическому выражению собственного опыта, с учетом психологических проблем.

Так, педагогические тренинги способствовали:

– развитию органов чувств и совершенствованию механизмов восприятия, поскольку именно восприятие, согласно психологии, является основным регулятором действия;

– совершенствованию образной памяти и освоение механизма мышления и речи;

– восприятию окружающего мира, созданию целостного представления о человеке и его роли в жизни общества, его отношениях с окружающим миром, т.е. освоение механизма «жизненного действия».

Развитию данных качеств содействовали тренинги на воспитание внимания, усложнённые тренировкой переключаемости. В качестве ведущих методов тренинга

«внешней техники» использовались речепластический тренаж, малая форма общения, этюды (мизансцены педагогического действия). Обучение предполагало комплексное применение данных методов, аналогичное тому, которое применял на занятиях по «сценической речи» и «сценической пластике» Станиславский.

Работу над совершенствованием рече-пластического аппарата, мимической и пантомимической выразительности студентов мы приступали с анализа их речи, пластики, мимики и пантомимики. Каждый студент составлял индивидуальную карту с характеристикой собственной речи, пластики, мимики и жестов. Составление данной карты способствовало осмыслению дефектовличной эмоциональной выразительности. В основе рече-пластического тренинга также лежали технические упражнения. Например, использовались упражнения на воспроизведение жеста: студентам давалось задание на воспроизведение определённого жеста в конкретной ситуации, а затем – установка на расшифровку жеста. Объясните жест, нужен ли он при такой ситуации и т.п. Студенты делились на пары, один ставил другому жесты, затем жест расшифровывался и студенты менялись ролями.

2. Мастер-класс. Данная форма обучения представляет собой обобщение и распространение педагогического опыта. В процессе его проведения студенты знакомились с авторскими наработками, анализировали методический материал, обсуждали педагогические проблемы. Мастер-классы проводились как во время учебных занятий, так и в естественных условиях общеобразовательных и спортивных школ. Демонстрация Мастером (специалистом в области физической культуры и спорта) своего эксклюзивного опыта помогало осмыслить на новом более высоком уровне предстоящую профессиональную деятельность.

3. Социо-игровой практикум. Термин «социо-игровой» состоит из двух частей: социо – обозначает малый социум (работа малыми группами); игровой – игровую деятельность (добровольную, увлекательную, протекающую в обществе сверстников, с принятием «железных» игровых правил, с двигательной активностью, с непредсказуемостью – т.е. интерактивную). В рамках использования социо-игрового стиля обучения совместная и самостоятельная деятельность студентов сочетается с двигательной активностью и сменой мизансцены, что способствует снятию эмоционального напряжения. Для создания учебной мотивации на занятиях использовались различные приемы: начиная от приемов, формирующих эмоционально-познавательные и регулятивные компетенции, и заканчивая театрализованными представлениями, которые способны развивать творческие и социальные компетенции. На основе исследований В.М. Букатова, А.П. Ершовой нами были определены приоритетные способы (методы) организации социо-игровой деятельности, это: импровизационности, студенческой самостоятельности, организации жизненной ситуации между микрогруппами и одновременно в каждой из них, сочетания обучения с двига-

тельной активностью и сменой мизансцен, смены темпа и ритма [3].

Важно отметить, что на всем протяжении обучения студенты активно включались в совместную творческую деятельность, не теряли интереса к изучаемым темам, что позволило обеспечивать устойчивую мотивацию. Становится очевидным, что педагогические подходы, основанные на использовании средств театрального

искусства в системе высшего образования, раскрывают большие возможности в развитии творческого потенциала студентов, их индивидуального стиля деятельности. Театральная педагогика позволяет расширять границы творчества студентов и это создает благоприятную среду для становления и формирования профессиональных компетенций с учетом современных запросов общества.

Библиографический список

1. Булатова О.С. Педагогический артистизм: учеб. пособие. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 240с.
2. Давыдова И.В. Развитие творческого потенциала студентов педвуза в процессе их совместной учебной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 /И.В. СПб., 2009. 24 с.
3. Ершова А.П., Букатов В.М. Режиссура урока, общения и поведения учителя: пособие для учителя. 2-е изд., испр. и дополн. М.: Московский психолого-социальный институт, Флинта, 1998. 229 с.
4. Клубков С.В. Последняя студия К.С. Станиславского (1935-1938 гг): дис...канд. искусствоведения.М.:Гос.институт искусствоведения, 2009. 225с.
5. Смирнов С.А. Опыты по философской антропологии: Человек в пространстве культуры. Новосибирск: АО «Офсет», 1996. 183 с.
6. Станиславский К.С. Работа актера над собой. ч.1 и ч.2. М., 1951. 668 с.
7. Театральная энциклопедия: в 4 т. Т. 4. М., 1965. С. 563-564.
8. Щуркова Н.Е. Воспитание: новый взгляд с позиции культуры : для директоров и заместителей директоров шк. по учеб.-воспитат. работе. М.: ОЦ «Пед. поиск», 1997. 77с.

References

1. Bulatova O.S. Teaching artistry: tutorial. M.:Publishing House "Academia", 2001. Pp.240.
 2. Davydova I.V. Development of creative potential of students of pedagogical high school in the process of co-curricular activities: thesis abstract, Ph. D: 13.00.01/ I.V. Spb., 2009, Pp.24
 3. Ershova A.P., Bukatov V.M. Directing of the lesson, communication and behavior: teacher's guide. 2ndedition, revised and enlarged. M.: Moscow Psychological and Social University, Flint, 1998. Pp.229.
 4. Klubkov S.V. The last studio of K.S. Stanislavskiy (1935-1938): art history thesis abstract. M.: Russian State Art Institute, 2009, Pp.225.
 5. Smirnov S.A. Experiments on philosophical anthropology: Man in the cultural area. Novosibirsk: JSC "Offset", 1996, Pp.183.
 6. Stanislavskiy K.S. An actor prepares. Part 1 and part 2. M., 1951. Pp.668
 7. Theater encyclopedia: in 4 volumes, VI 4. M., 1965. Pp.563-564.
 8. Schurkova N.E. Education: a new look from the point of view of culture: for school managers and deputy school managers responsible for educational work. M.: EC "Pedagogical Research", 1997. Pp.77.
-
-

УДК 378.147

UDC 378.147

ГОРОХОВ Д.Е.

кандидат технических наук, сотрудник Академии
ФСО России

E-Mail: Gde@Inbox.Ru

ПИМОНОВ Р.В.

кандидат педагогических наук, сотрудник Академии
ФСО России

E-Mail: Rpimonov@Mail.Ru

GOROKHOV D.E.

Candidate Of Technical Sciences, Employee the Academy
Of Federal Guard Service Of The Russian Federation

E-Mail: Gde@Inbox.Ru

PIMONOV R.V.

Candidate of pedagogical sciences, employee The Academy
of Federal Guard Service of the Russian Federation

E-mail: rpimonov@mail.ru

МЕТОДИКА КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПРОФИЛЯ СПЕЦИАЛИСТА

THE METHOD OF FORMING THE COMPETENCE PROFILE OF A SPECIALIST

Модернизация системы вузовского образования, характеризующаяся переходом на формирования у обучающихся некоторого множества компетенций, требует совершенствования средств и методов контроля качества подготовки специалистов. Основополагающую роль при этом играет модель процесса формирования и развития компетенций, позволяющая отразить текущий профиль компетентности специалиста на различных стадиях обучения.

Modernization of the system of higher education characterized by a transition to the formation a set of competencies in students requires improved means and methods of quality control of specialists' training. A fundamental role is played by the model of the process of forming and developing competencies that reflect the current competence profile of a specialist in different stages of learning.

Ключевые слова: образовательные технологии, технологический подход, компетентностный подход, модель формирования компетенций специалиста, компетентностный профиль специалиста, компетентностная модель специалиста.

Key words: educational technologies, technological approach, competence approach, model of formation of specialist's competences, competence profile of a specialist, competence model of a specialist.

В настоящее время в системе высшего образования сложившийся подход к оценке результатов освоения основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) позволяет лишь опосредованно судить о степени их достижения. Средствами дисциплины формируется, как правило, несколько локальных или междисциплинарных профессиональных (профессионально-специализированных) компетенций, а оценка преподавателем выставляется именно за отчетность, в том числе: письменный опрос, контрольную работу и т.д. Таким образом, числовое значение оценки, например, за экзамен определенным образом характеризует то, насколько качественно обучающийся освоил пройденный учебный материал, однако при этом создает лишь опосредованное представление об уровне сформированности компетенций, заложенных в государственных образовательных стандартах и профессиональных образовательных программах.

В связи с этим предлагается уровень сформированности компетенций оценивать в ходе образовательного процесса на основе свертки частных показателей, определяющих качество усвоения отдельных составляющих заявленной компетенции. Такой подход позволяет, используя полученные обучающимися на занятиях частные оценки, определить значения, характеризующие текущий

либо итоговый уровень сформированности компетенций, составляющих профиль специалиста. Это обеспечивает обучающемуся четкое понимание своего текущего уровня, как специалиста, преподавателю – формирование и корректировку обучающимся образовательной траектории, а работодателю – наиболее целесообразное применение выпускника в профессиональной деятельности.

В результате анализа требований федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО) и ОПОП получены исходные данные для построения моделей, являющихся основой для анализа процесса формирования профессиональных компетенций (ПК) и профессионально-специализированных компетенций (ПСК) специалиста.

Структурная модель формирования компетенций специалиста представлена на рис. 1. Данная модель объединяет в своем составе три составные модели:

1. Структурную модель деятельности вуза по проектированию и конструированию дидактического процесса.

2. Модель междисциплинарных (внутридисциплинарных) компетентностных связей.

3. Компетентностную модель (профиль) специалиста (выпускника вуза), отражающую перечень компетенций, их взаимосвязи и уровни их освоения.

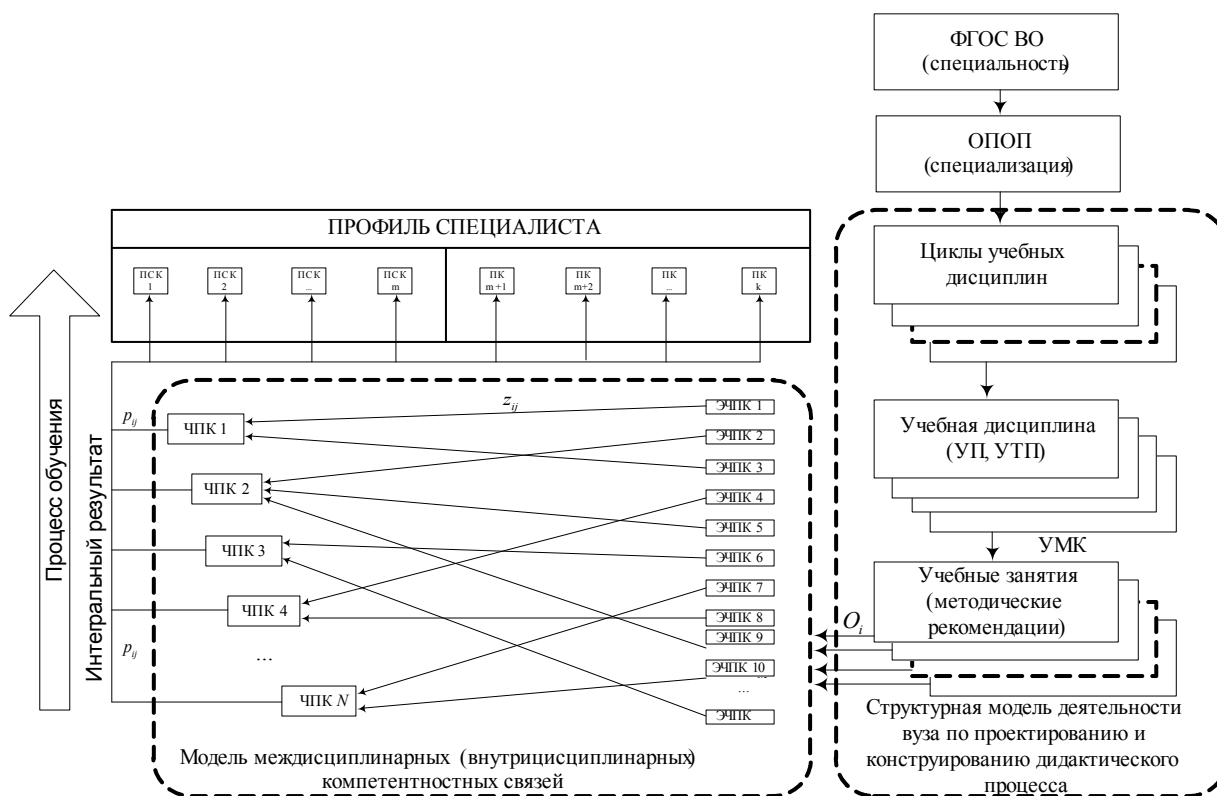


Рис. 1. Структурная модель формирования компетенций специалиста.

Основой модели является ФГОС ВО, представляющий собой совокупность требований, обязательных при реализации ОПОП по направлению подготовки (специальности) образовательными учреждениями высшего профессионального образования (высшими учебными заведениями, вузами), имеющими государственную аккредитацию, на территории Российской Федерации. Он определяет минимальные требования к формированию компетенций специалиста с перечнем дисциплин и указанием их трудоемкости.

Структурная модель деятельности вуза по проектированию и конструированию дидактического процесса определяет порядок перехода от обобщенных компетенций и планируемых результатов образования, представленных в ФГОС ВПО, к более конкретизированной профессиональной направленности образовательного процесса вуза, представленной в ООП ВПО и затем к планированию дидактического процесса и формированию учебно-методических комплексов (УМК) по дисциплинам.

Отдельным компонентом структурной модели формирования профессиональных компетенций является модель междисциплинарных (внутридисциплинарных) компетентностных связей. Она выступает связующим звеном между структурной моделью деятельности вуза по проектированию и конструированию дидактического процесса и компетентностной моделью (профилем) специалиста (выпускника вуза), отражающей перечень компетенций, ЗУН и уровни их освоения. Опора на нее служит основой преподавателю для последующего формирования компетентностной модели (профиля) специ-

алиста (выпускника вуза).

По сути, данная модель представляет собой комплекс моделей, построенных для различных дисциплин. Они позволяют оценить существующие дисциплинарные и междисциплинарные связи, вклад отдельных составляющих (теоретических и практических) в формируемые способности, позволяют связать в рамках единого дидактического пространства теоретические и практические компоненты ПК и ПСК (ЗУН), а также наиболее адекватные и эффективные формы и методы обучения (педагогические технологии).

Поэтому педагогу-исследователю для проведения дальнейшего анализа взаимосвязей учебных дисциплин и их влияния на формирование тех или иных компетенций с целью проектирования и конструирования профессионально-ориентированной технологии обучения требуется наличие практических форм наглядного представления различных данных.

Решением данной проблемы, на наш взгляд, является визуализация выявленных взаимосвязей и прямое вовлечение пользователя в их анализ. С учетом вышеизложенного, считаем, что одной из наиболее наглядной и удобной в практическом применении формой представления рассматриваемых взаимосвязей и отображения инфографической информации является построение структурно-графовых моделей, методика разработки и применения которых представлена в ряде статей [1, 2, 3].

Полученные модели необходимы не только для проведения преподавателем-разработчиком анализа структуры и содержания проектируемого дидактического

процесса и УМК по дисциплине, но и для получения исходных данных для построения *компетентностной модели (профиля) специалиста (выпускника вуза)*, под которой будем понимать совокупность формируемых компетенций, составляющих их ЗУН, а также текущие уровни их освоения обучающимися.

По мере освоения обучающимся ЗУН, составляющих компетенции, результаты успешности обучения накапливаются, и формируется текущий компетентностный профиль специалиста (рис. 2).

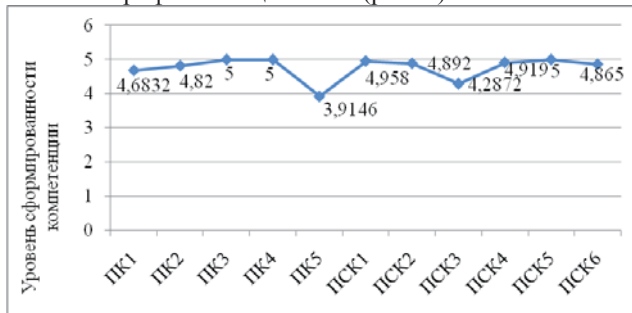


Рис. 2. Текущий компетентностный профиль специалиста.

Предлагается следующая методика формирования компетентностного профиля специалиста на примере ПК и ПСК в рамках цикла дисциплин кафедры.

На **первом этапе** необходимо провести анализ требований к выпускнику специальности и в рамках цикла

дисциплин кафедры $S = \{s_1, \dots, s_\xi\}$, где ξ – количество дисциплин множества S , и выделить множество ПК и

ПСК $V = \{v_1, \dots, v_s\}$, где s – количество ПК и ПСК, а также множество частных показателей компетенции

(ЧПК) $C = \{c_1, \dots, c_k\}$, где k – количество ЧПК.

Под частными показателями компетенции будем понимать уровень овладения обучающимися знаниями, умениями, навыками (ЗУН). Отдельные ЧПК по сути являются ЗУН, однако само понятие имеет более точный смысл с позиции теоретических основ квалиметрии при проведении оценки качества ПК и ПСК, освоенных обучающимися, и удобно в рамках проведения расчетов профиля специалиста.

В комплексе освоенные ЧПК формируют определенные ПК и ПСК, которые по окончании обучения должны гарантировать успешность профессиональной деятельности на соответствующем квалификационном уровне.

Далее необходимо выделить элементарные ЧПК (ЭЧПК), отражающие соответствующие ЗУН, формируемые на каждом занятии дисциплины.

Так, например, если в ОПОП указано, что специалист должен знать «основные стандарты, протоколы и интерфейсы, используемые в телекоммуникационных системах», то элементарными ЧПК будут знания конкретных стандартов, протоколов и интерфейсов, изучаемых в рамках одного или нескольких занятий или даже дисциплин.

Результаты оценивания каждого ЭЧПК формируют множество $O = \{o_i\}$. Они же и оценивают

ся в ходе промежуточного и итогового контроля.

А результаты оценки (\hat{o}_i) являются исходными данными для расчета уровня сформированности компетенций обучающегося.

В ходе занятия обучающийся получает частные оценки за ЭЧПК, контролируемые на занятии. Общая оценка формируется в соответствии с принятой в вузе методикой, однако в расчетах не участвует. Это позволяет перейти от абстрактных отметок на занятии к значениям показателей, принятых в модели.

Связность ПК и ПСК выпускника по конкретной специальности представлена матрицей P .

$$P = \begin{pmatrix} p_{11} & \dots & p_{1s} \\ \vdots & \ddots & \vdots \\ p_{k1} & \dots & p_{ks} \end{pmatrix}, \quad (1)$$

где для коэффициентов p_{ij} выполняется условие нормировки вида:

$$\sum_i p_{ij} = 1.$$

При этом p_{ij} обозначает степень участия i -го ЧПК в формировании j -го ПК (ПСК), $i = 1, 2, \dots, k$, а $j = 1, 2, \dots, s$.

Данные для формирования матрицы P в рамках дисциплины получаются на основе анализа ее учебной программы при построении междисциплинарных (внутридисциплинарных) компетентностных моделей [1, 2, 3].

В связи с тем, что в ходе отдельных занятий в рамках дисциплины кафедры формируются ЭЧПК, то на **втором этапе** на основе анализа тематического плана изучения дисциплин и планов проведения занятий формируется матрица связанности Z :

$$Z = \begin{pmatrix} z_{11} & \dots & z_{1k} \\ \vdots & \ddots & \vdots \\ z_{n1} & \dots & z_{nk} \end{pmatrix}, \quad (2)$$

где z_{ij} представляют собой коэффициенты значимости i -го ЭЧПК в структуре j -го ЧПК, $i = 1, 2, \dots, n$, а

$j = 1, 2, \dots, k$. При этом выполняется условие нормировки вида:

$$\sum_i z_{ij} = 1.$$

В общем случае предполагается, что значимость всех ЭЧПК в структуре ЧПК одинакова.

На **третьем этапе** проводится вычисление значений для построения компетентностного профиля. Исходными данными для вычисления значений, характеризующих уровень сформированности ПК и ПСК, являются результаты текущего и промежуточного контроля на занятиях. Результативность обучения каждого слушателя в рамках цикла дисциплин определяется вектором значений полученных им оценок за каждый ЭЧПК: $\vec{o} = \{o_1, o_2, \dots, o_n\}$, где n – количество ЭЧПК. При получении нескольких оценок за один и тот же элементарный ЧПК итоговой оценкой, участвующей в

вычислениях будем считать последнюю по дате, т.к. именно она отражает текущий уровень усвоения ЭЧПК.

Процесс определения текущего уровня сформированности ПК и ПСК по циклу дисциплин заключается в вычислении значений по мере получения обучающимся оценок на занятиях.

Для корректного определения профиля специалиста необходимым условием считаем прохождение обучающимся всех запланированных в рамках дисциплины этапов контроля (письменных опросов, индивидуальных контрольных собеседований, ДКЗ, рефератов, ИКС и пр.), т.к. именно все они в комплексе позволяют преподавателю быть уверенным в полноте и качестве проверенных ЗУН обучающегося.

Первоначально определим вектор \vec{o} нулевым. На каждом занятии цикла дисциплин вектор \vec{o} будет заполняться некоторыми значениями множества $\{2,3,4,5\}$ по результатам контроля.

Для получения результата оценивания текущего уровня ПК и ПСК необходимо:

Определить уровень сформированности ЧПК на основании выражения:

$$\vec{c}' = \vec{o} \times Z \quad (3)$$

При этом элементы вектора \vec{c}' представляют собой взвешенную сумму оценок элементарных компонент в структуре каждой ЧПК.

Определить уровень сформированности ПК и ПСК с помощью взвешенной аддитивной свертки показателей в соответствии с выражением:

$$\vec{v}' = \vec{c}' \times P \quad (4)$$

Таким образом, в ходе выполнения расчетов создается текущий профиль сформированности компетенций обучающегося (рис. 2).

Пример расчетов.

Исходные данные:

$$\vec{o} = \{o_1, o_2, o_3, o_4, o_5, o_6, o_7, o_8\} = \{4,3,4,5,4,4,5,4\}$$

$$V = \{v_1, v_2\}, \text{ где } v_1 \text{ и } v_2 - \text{ПК1 и ПК2 соответственно.}$$

$$C = \{c_1, c_2, c_3, c_4\}, \text{ где } c_1 \text{ и } c_2 - \text{знания, } c_3 - \text{умение, } c_4 - \text{навык.}$$

$$E = \{e_1, e_2, e_3, e_4, e_5, e_6, e_7, e_8\}, \text{ где } e_1 - e_8 \text{ ЭЧПК.}$$

$$Z = \begin{pmatrix} 0,5 & 0 & 0 & 0 \\ 0,5 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & 0,3 & 0 & 0 \\ 0 & 0,3 & 0 & 0 \\ 0 & 0,3 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 0,5 & 0 \\ 0 & 0 & 0,5 & 0 \\ 0 & 0 & 0 & 1 \end{pmatrix} \quad P = \begin{pmatrix} 0,5 & 0,33 \\ 0 & 0,33 \\ 0,5 & 0 \\ 0 & 0,33 \end{pmatrix}$$

Тогда, согласно (3) и (4) имеем:

$$\vec{c}' = \begin{pmatrix} 0,5 & 0 & 0 & 0 \\ 0,5 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & 0,33 & 0 & 0 \\ 0 & 0,33 & 0 & 0 \\ 0 & 0,33 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 0,5 & 0 \\ 0 & 0 & 0,5 & 0 \\ 0 & 0 & 0 & 1 \end{pmatrix} = (3,5 \quad 4,29 \quad 4,5 \quad 4)$$

$$\vec{v}' = (3,5 \quad 4,29 \quad 4,5 \quad 4) \begin{pmatrix} 0,5 & 0,33 \\ 0 & 0,33 \\ 0,5 & 0 \\ 0 & 0,33 \end{pmatrix} = (4 \quad 3,89)$$

Результаты приведенных расчетов служат основой для управления качеством образовательного процесса и индивидуализации образовательной траектории в рамках различного вида учебных занятий.

Поскольку одни и те же ПК и ПСК могут формироваться несколькими дисциплинами кафедры, при этом преподаваемыми в различных семестрах, то подобные расчеты целесообразно проводить не только для цикла, но и для обобщенного профиля специалиста, формируемого всеми дисциплинами кафедры. При этом предпочтительным является большее вовлечение дисциплин в расчеты, вплоть до всех по специализации (специальности). Такой подход позволит учесть максимальное число междисциплинарных (внутридисциплинарных) компетентностных связей и получить наиболее точные значения.

Таким образом, представленная методика формирования компетентностного профиля позволяет преподавателю в процессе образовательного процесса иметь исчерпывающее представление об успешности освоения слушателями компетенций как в рамках отдельной преподаваемой им дисциплины, так и циклов учебных дисциплин или даже всей специализации. На основе анализа компетентностного профиля педагог имеет возможность контролировать процесс формирования компетенций, вносить точечные корректировочные воздействия для изменения индивидуальных траекторий обучения, а также объединять усилия всех преподавателей циклов и вырабатывать общую модель обучения согласно междисциплинарных компетентностных связей.

Библиографический список

1. *Образцов П.И., Комолов Д.В., Пимонов Р.В.* Междисциплинарный подход как основа разработки моделей процесса формирования профессиональных компетенций обучающихся // Известия тульского государственного университета. Гуманитарные науки. Вып. 4 Часть 2 Тула: Изд-во ТулГУ, 2014. С. 168-175.
2. *Образцов П.И., Комолов Д.В., Пимонов Р.В.* Моделирование структуры и содержания основных образовательных программ при проектировании и конструировании профессионально-ориентированных технологий обучения на основе междисциплинарного и компетентностного подходов // Вестник Тамбовского университета. Сер. Гуманитарные науки. Тамбов, 2015. Вып. 2 (142). 168 с. ISSN 1810-0201. – С.87-96.
3. *Комолов Д.В., Пимонов Р.В., Самойленко О.Б.* Анализ способов и средств отображения инфографической информации при реализации междисциплинарного подхода в процессе проектирования профессионально-ориентированных технологий обучения // Образование и общество. № 5 (94). Орел: Типография «Труд», 2015. С. 88-92.

References

1. *Obraztsov P.I., Komolov V.D., Pimonov R.V.* Interdisciplinary approach as the basis of modelling of process of forming students' professional competences // Proceedings of the Tula state University. Humanities. Vol. 4 Part 2, Tula: Publishing house Tulgu, 2014. Pp. 168-175.
 2. *Obraztsov P.I., Komolov V.D., Pimonov R.V.* Modeling of the structure and content of basic educational programs in the design and construction of professionally-oriented training technologies on the basis of interdisciplinary and competence-based approaches // Bulletin of Tambov University. Humanities. Tambov, 2015. Vol. 2 (142). 168 p ISSN 1810-0201. Pp. 87-96.
 3. *Komolov V.D., Pimonov R.V., Samoilenko O.B.* Analysis of methods and means of the infographic information display in the implementation of interdisciplinary approach in the design process of professional-focused training technologies // Education and society. No. 5 (94). Orel: Publishing House "Trud", 2015. Pp. 88-92.
-
-

УДК 378 (082)

UDC 378 (082)

ГУБАРЕВА Л.И.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессионального обучения и бизнеса, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: tps@univ-orel.ru

БАРАНОВА С.В.

кандидат экономических наук, кафедра профессионального обучения и бизнеса, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: tps@univ-orel.ru

БИРЮКОВА Н.П.

кандидат технических наук, кафедра художественного проектирования и технологии швейных изделий, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: tps@univ-orel.ru

GUBAREVA L.I.

Candidate of pedagogical Sciences, associate Professor department of professional teaching and business, Orel state University named after I.S. Turgenev
E-mail: tps@univ-orel.ru

BARANOVA S.V.

Candidate of economic Sciences, department of professional teaching and business, FSBEI "Orel state University named after I. S. Turgenev"
E-mail: svet-svetlanabar@yandex.ru

BIRYUKOVA N.P.

Candidate of technical Sciences, Department of art design and technologies of sewing products, FSBEI "Orel state University named after I. S. Turgenev"
E-mail: tps@univ-orel.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ НАВЫКИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ УМЕНИЯ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ СПО: ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ И ОПРЕДЕЛЕНИЯ

PROFESSIONAL ABILITIES AND PROFESSIONAL SKILLS IN THE TRAINING SYSTEM SVE: BASIC APPROACHES AND DEFINITIONS

В научной статье раскрыты основные подходы к формированию профессиональных навыков и умений, в системе среднего профессионального образования, включающие требования нормативно-правового поля реализации образовательного процесса и обобщенный опыт работодателей.

Значительный интерес представляет авторский подход при рассмотрении «инновационного образования» как саморазвивающейся системы, имеющей строение бизнес – цикла и современных методов формирования профессиональных компетенций, основанных на инновационных подходах к формированию образовательно-пространственной среды современного формата.

Представлен сравнительный анализ дидактических элементов формирования определений «профессиональные навыки» и «профессиональные умения».

Ключевые слова: формирование профессиональных навыков и умений, инновационное образование, сравнительный анализ дидактических подходов к формированию определений «профессиональные навыки» и «профессиональные умения».

In the scientific article reveals the main approaches to formation of professional skills in the system of secondary vocational education, including the requirements of normative-legal framework of the implementation of the educational process and the generalized experience of employers.

Of considerable interest is the authors' approach to the «innovative education» as a self-developing system having the structure of the business – the cycle and modern methods of formation of professional competence built on innovative approaches to formation of educational space environment of the modern format.

The comparative analysis of didactic approaches to forming definitions of «professional abilities» and «professional skills» is presented.

Keywords: formation of professional skills, innovative education, a comparative analysis of didactic approaches to forming definitions of “professional abilities “ and “professional skills”.

Современные методы формирования профессиональных компетенций должны быть построены на инновационных подходах, с использованием современных методов преподавания. Использование отдельных образовательных технологий и методик преподавания направлено на формирование профессиональных навыков будущего специалиста.

При детальном изучении отдельных элементов дидактики можно выделить понятие «профессиональное умение», которое представляет собой освоенный специалистом комплексный способ успешных профессиональных действий в нестандартных, необычных, сложных ситуациях. В основе его лежит психическое образование, объединяющее знания и навыки специа-

листа со специальной обученностью и способностью использовать их при действиях в различных ситуациях.

Несомненно, что при подготовке специалиста среднего звена или рабочей специальности как формирование профессиональных навыков, так и формирование профессиональных умений носит первостепенный характер.

В современных условиях активного формирования педагогических технологий, разработки методических приемов и способов обучения возникло такое понятие как «новая система образования» или «инновационное образование».

Инновационное образование – это образование, которое способно к саморазвитию и которое создает условия для полноценного развития всех своих участников.

Таким образом, под «инновационным образованием» следует понимать развивающее и развивающееся образование. Это позволяет рассматривать «инновационное образование» как саморазвивающуюся систему имеющую строение бизнес – цикла.



Рис. 1. Система инновационного образования, в рамках реализации процессного подхода.

Инновационное образование включает различные элементы и действия. В рамках реализации образовательного процесса, возникает такое понятие как «инновационная деятельность».

По мнению Бондаренко А.В. инновационная деятельность [4] включает:

– научно-исследовательскую деятельность, направленную на получение нового знания о том, как нечто может быть («открытие»), и о том, как нечто можно сделать («изобретение»);

– проектную деятельность, направленную на разработку особого, инструментально-технологического знания о том, как на основе научного знания в заданных условиях необходимо действовать, чтобы получилось то, что может или должно быть («инновационный проект»);

– образовательную деятельность, направленную на профессиональное развитие субъектов определенной практики, на формирование у каждого личного знания (опыта) о том, что и как они должны делать, чтобы инновационный проект воплотился в практике («реализация»).

Отсюда, современные методы формирования профессиональных компетенций должны быть построены на инновационных подходах, с использованием современных методов преподавания.

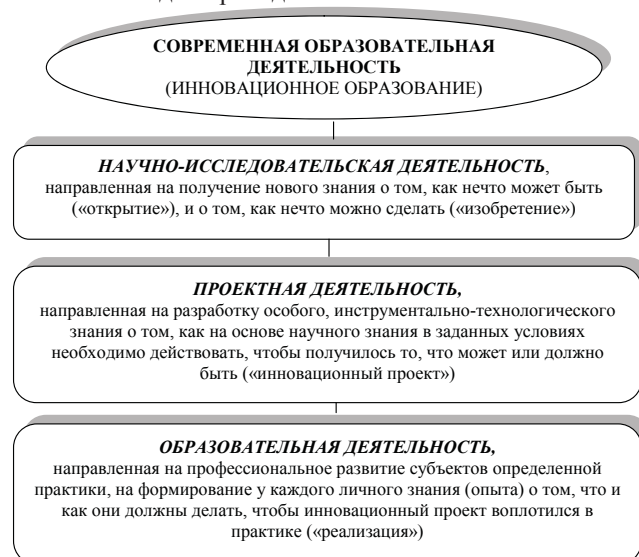


Рис. 2. Современная образовательная деятельность, как инновационная система образовательного пространства.

Соответственно в системе «инновационного образования» основная роль отводится понятию «инновационная образовательная технология» и «инновационная образовательная методика».

В свою очередь, использование отдельных образовательных технологий и методик преподавания направлено на формирование профессиональных навыков будущего специалиста.

Под профессиональными навыками следует понимать знания и умения, необходимые кандидату для работы на той или иной должности.

Изучая само понятие «профессиональный навык» следует исходить из того, что «навык» – это деятельность, сформированная путём повторения и доведения до автоматизма.

В отличие от привычки, навык, как правило, не связан с устойчивой тенденцией к актуализации в определенных условиях.

Отдельные этапы образования двигательного навыка подробно прослежены в работах советского психолога Н. А. Бернштейна [6].

Известно, что для формирования профессиональных навыков необходимы следующие структурные составляющие:

– желание и возможность выработать определенные навыки – это процесс, который достигается путём выполнения упражнений (целенаправленных, специально организованных повторяющихся действий).

Показателями наличия навыка является то, что человек, начиная выполнять действие, не обдумывает заранее, как он будет его осуществлять, не выделяет из него отдельных частных операций.

Благодаря формированию навыков действие выполняется быстро и точно, что позволяет сконцентриро-

ваться на развитии и получении новых знаний, умений и навыков.

При этом, на формирование профессиональных навыков влияют.

1. Мотивация, обучаемость, прогресс в усвоении, упражнения, подкрепление, формирование в целом или по частям.

2. Для уяснения содержания операции – уровень личного развития, наличие знаний, умений, способ объяснения содержания операции, обратная связь.

3. Для овладения операцией – полнота уяснения её содержания, постепенность перехода от одного уровня овладения к другому по определенным показателям (автоматизированность, интериоризованность, скорость и пр).

В современном образовательном пространстве, при формировании определенных профессиональных навыков исходят не только из требований государственных образовательных стандартов, в рамках отдельных специальностей и направлений обучения, но и учитывают требование работодателей. Одним из элементов, которых, является наличие дуальной системы среднего профессионального образования.

Работодатели определяют возможности кандидатов по представленному ими списку умений, а также указанным преимуществам, недостаткам, определяя различные требования к сформированным профессиональным навыкам.

По данным исследований, проведенных Corporate Executive Board (CEB), современный бизнес ищет профессионалов, обладающих 10 навыками, которые, на данный момент, являются определяющими среди топ-исполнителей [8].

1. Умение расставлять приоритеты.
2. Умение работать в команде.
3. Организационная осведомленность.
4. Эффективное решение проблем.
5. Самосознание.
6. Проактивность.
7. Способность оказывать влияние.
8. Эффективное принятие решений.
9. Способность к обучению.
10. Техническая смекалка.

Необходимо отметить, что обобщенные исследования выделили 10 наиболее типичных навыков, предъявляемых работодателями к претендентам, однако

основными критериями при оценки уровня обладания отдельными навыками являются их профессиональные характеристики [7]. При этом, одним из направлений оценки является общие требования, такие как:

- творческое мышление;
- способность к быстрому обучению;
- умение принимать решения и т.д.

Данные характеристика являются достаточно обобщенными и могут относиться к дискуссионным категориям, однако при формировании профессиональных навыков, представленная классификация имеет место быть.

В умении есть элементы автоматизма, но в целом оно всегда осуществляется осознанно. Большинство ученых считают, что в отличие от навыка в умении отчетливо и активно представлено мышление.



Рис. 2. Сравнительный анализ дидактических подходов к формированию определений «профессиональные навыки» и «профессиональные умения».

Если навыки обеспечивают уверенные и эффективные действия в стандартных, почти одинаковых, повторяющихся ситуациях, то умение – в нестандартных, заметно отличающихся друг от друга при повторениях.

Они выражаются в обученности специалиста тому, чтобы он мог изучить и понять своеобразие ситуации, принять адекватное ей решение, видоизменить порядок и способы действий так, чтобы они отвечали реалиям обстановки; действовать осмысленно, контролируя себя и внося по необходимости коррективы в действия для наилучшего достижения цели.

Таблица 1.

Представление отдельных профессиональных навыков на современном рынке труда

Умения и навыки	Ведущий менеджер	Продажи и маркетинг, обслуживание клиентов	Программисты, дизайнеры, исследователи, педагоги
Навыки управления временем	+	+	
Навыки управления людьми	+		
Творческое мышление	+	+	+
Эффективные навыки слушания	+	+	+
Умение принимать решение	+	+	+
Способность к быстрому обучению		+	+
Ответственность	+	+	+
Решительность	+	+	+

Таким образом, при подготовке специалиста среднего звена или рабочей специальности как формирование профессиональных навыков, так и формирование профессиональных умений носит первостепенный характер.

Поскольку в современном информационном пространстве и активизации экономической мысли не-

обходимо четко и грамотно выполнять стандартные профессиональные действия, а также демонстрировать высокий уровень профессионализма, креативность мышления и способность грамотно решать нестандартные производственные задачи.

Библиографический список

1. Баранов Ю.Н. Профессиональная подготовка кадров для автотранспортной системы России. Сборник: Инновационные технологии в профессиональном образовании/ Орел, 2015. С. 174-194.
2. Баранов Ю.Н. Оценка эффективности функционирования системы подготовки кадров, связанных с обеспечением безопасности дорожного движения//Вестник Брянского государственного технического университета, № 4 (44), 2014 г. С. 188-195.
3. Баранов Ю.Н., Тюриков Б.М. Совершенствование системы обучения охране труда работников АПК// Научные труды SWorld. Т. 3, № 1, 2008 г. С. 68-72.
4. Бондаренко, А.В. Современные инновационные технологии в образовании. // [Электронный ресурс] – Режим доступа: [tps://sites.google.com/a/shko.la/ejrono_1/vypuski-zurnala](https://sites.google.com/a/shko.la/ejrono_1/vypuski-zurnala) (дата обращения 07.09.2016г.)
5. Губарева Л.И., Петрухина Е.В., Тенетилова В.С. Инновационные подходы к разработке учебно-методического комплекса образовательного модуля // Фундаментальные исследования, №11, Москва, 2014. С.1795-1798.
6. Жученко, А.А. Профессионально-педагогическое образование России. Организация и содержание/ А.А. Жученко, Г.М. Романцев, Е.В. Ткаченко. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2012г. 234 с.
7. Профессиональные навыки в резюме. // [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://sovetsnik1.ru/delovye-voprosy/professionalnye-navyki-v-rezюме> (дата обращения 11.08.2016г.).
8. Семь основных профессиональных навыков, которые нужно искать при подборе персонала.// [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/nekotorye-kontseptsii> (дата обращения 11.08.2016г.).

References

1. Baranov Yu. N. Professional training for the road transport system of Russia. Collection: Innovative technologies in professional education/Orel, 2015. Pp. 174-194.
 2. Baranov Yu. N. Evaluation of the effectiveness of the training system related to ensuring road traffic safety // Bulletin of Bryansk state technical University, № 4 (44), 2014. Pp. 188-195.
 3. Baranov Yu. N., Tyurikov B. M. Improving the system of training labour safety of workers of agriculture// Proceedings SWorld. Vol. 3, No. 1, 2008, Pp. 68-72.
 4. Bondarenko A.V. Modern innovative technologies in education. // [Electronic resource] - access Mode: [tps://sites.google.com/a/shko.la/ejrono_1/vypuski-zurnala](https://sites.google.com/a/shko.la/ejrono_1/vypuski-zurnala) (accessed 07.09.2016)
 5. Gubareva L. I., Petrukina E. V., Tentetilova V. S. Innovative approaches to the development of educational and methodical complex educational module // Fundamental research, №11, Moscow, 2014.-Pp. 1795-1798.
 6. Zhuchenko, A. A. Vocational teacher education in Russia. The organization and content/ A.A. Zhuchenko, G.M. Romantsev, E.V. Tkachenko - Ekaterinburg: Publishing house Ural. GOS.prof. ped. University press, 2012. 234p.
 7. Professional skills in summary. // [Electronic resource] - Mode of access: <http://sovetsnik1.ru/delovye-voprosy/professionalnye-navyki-v-rezюме> (accessed 11.08.2016).
 8. The seven major skills that you need to look for when selecting staff. // [Electronic resource] - Mode of access: <http://cyberleninka.ru/article/n/nekotorye-kontseptsii> (accessed 11.08.2016).
-
-

ЕРЕМЕЕВА А.П.

доктор педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания русского языка, Московский педагогический государственный университет

ТИХОНОВСКАЯ Л.Е.

аспирант, Московский педагогический государственный университет

E-mail: tihonovskaya.lil@mail.ru

EREMEEVA A.P.

Doctor of Pedagogics, professor, Department of methodology of teaching of the Russian language, Moscow State Pedagogical University

TIHONOVSKAYA L.E.

Postgraduate of Moscow State Pedagogical University

E-mail: tihonovskaya.lil@mail.ru

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ И УСЛОВИЯ УСПЕШНОГО ИЗУЧЕНИЯ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МОДЕЛИ В ШКОЛЕ

METHODOLOGICAL PRECONDITIONS AND CONDITIONS FOR THE SUCCESSFUL STUDY OF THE WORD-FORMATION MODEL AT SCHOOL

Статья содержит методические перспективы построения методики изучения словообразовательной модели. Намечены методические условия овладения лексическим богатством русского языка средствами словообразования. Выявлены особенности различных видов анализа слова в школьной практике. Представлены новые типы словообразовательных моделей для обогащения речевого развития учащихся.

Ключевые слова: Словообразовательные средства русского языка; лингвистическое обогащение; словообразовательная модель; речевое развитие учащихся; методические условия обогащения речи средствами словообразования.

The article contains systemic perspectives of constructing learning methods of the word-formation model. The authors have outlined the methodical conditions for mastering the lexical richness of the Russian language with the help of word-formation means. In the course of the research, the features of various types of word analysis in school practice as well as the new types of word-formation models for the enrichment of the students' language development have been revealed.

Keywords: The word-formation means of the Russian language, linguistic enrichment; word-formation model, students' language development, methodical conditions for language enrichment with word-formation means.

В методике обучения русскому языку поиски эффективных путей связаны с именами известных ученых: М.Т. Баранов, О.А. Жуковская, М.В. Игнатьева, Г.К. Лидман-Орлова, С.И. Львова, З.А. Потиха, А.Н. Тихонов и др., которые занимались проблемами изучения словообразования в начальной и средней школе. Собственно условия формирования словообразовательных умений как средства речевого развития мало исследованы. Семантика словообразовательной структуры слова, как и многие вопросы словообразовательной теории, разработаны недостаточно, так как требуют обращения к практическому опыту говорящих, к коммуникативной возможности производной единицы и ее участию в оформлении мысли.

Н.М. Шанский в «Очерках по русскому словообразованию и лексикологии», одним из первых сформулировал четкое определение ключевых терминов словообразования, применимых для школьного обучения: производная и непроизводная основа, определенные понятия словообразовательного разбора. Он никогда не воспринимал слово как нечто отдельное от человека с его жизненным и языковым опытом. Анализ русской словообразовательной системы проводится с

функциональной точки зрения, учитывающей жизнь слова в языке человеческого сообщества, являющегося его автором, носителем и «пользователем». По глубокому убеждению Н.М. Шанского, особенно важна содержательная сторона, включающая не только этимологию слова, но и обогащение новыми словообразовательными аффиксами, новыми моделями образования слов, происходящими в структуре слова и объясняющие важность изучения словообразовательной системы в ее непрерывном развитии.

Специальные исследования, в том числе и наше исследование, свидетельствуют о преобладании в школьной практике формального подхода к анализу структуры слова, который проявляется прежде всего в отсутствии опоры на словообразовательные умения. Изучая способы словообразования, школьники лишь запоминают их названия, упуская участие производящей основы и словообразующего аффикса в механизме образования слова и те структурные и смысловые изменения, которые приобретает слово в процессе словообразования. Оперирова словообразовательными морфемами, учащиеся не всегда обращают внимание на их семантику, то есть смысловое наполнение как отдельной морфе-

мы, так и словообразовательной структуры всего слова, создающей его лексическое значение. В большинстве учебной литературы предлагаемый порядок словообразовательного разбора не вскрывает последовательности этапов его структурного и семантического осложнения. Невнимание к семантике словообразовательной модели и каждого словообразовательного аффикса отрицательно влияет на речевое развитие учащегося.

Первоначальное введение в курс русского языка в 1970-х годах понятий из области словообразования (производящая основа, производное слово, регулярный и нерегулярный суффиксы и др.) привело к тому, что на протяжении непрерывного усовершенствования основных учебников и программ эти словообразовательные сведения были почти полностью исключены.

Неполная информация о словообразовании как живом процессе образования слов отрицательно влияет на развитие способности осознано подходить к морфемному разбору, который должен опираться на словообразовательный анализ слова. В результате этого существенный признак морфемы – ее значение в слове – плохо осознается учениками.

Многие известные ученые (А.Н. Гвоздев, А.А. Леонтьев, Л.И. Тараева, Л.И. Айдарова, А.М. Шахнарович и др.) отмечали, что дети уже в раннем возрасте приобретают природное языковое чутье и безошибочное осмысление семантики производного слова на основе интуитивного понимания значения морфем. Но эта ценная особенность детского языкового развития оказывается невостребованной. Интуитивные способности ребенка в области словообразования не развиваются в средних классах и постепенно угасают. Задачи школьного обучения состоят в том, чтобы, опираясь на языковое чутье ребенка, выработать умение различать в слове морфемы как значимые языковые единицы.

В преподавании раздела «Словообразование», по мнению большинства исследователей, утрачена направленность на семантический аспект. «В учебном процессе невелика доля упражнений, нацеливающих на семантический анализ морфем. Языковая специфика значения может быть осмыслена в результате определения конкретной функции значимой части слова в анализируемой словоформе, так как овладение значением – это владение функциональными характеристиками знака» [5, с. 213].

Словотворчество является процессом усвоения учеником морфем как значимых частей слова. Овладение системой аффиксов родного языка позволяет выделить в речи словообразовательный компонент языковой способности. Именно наличие этого компонента способствует усвоению семантики производного слова на основе осмысления его структуры и понимания значения морфем.

В результате изучения раздела «Словообразования» учащиеся должны уметь: а) безошибочно распознавать лексическое значение слова, ориентируясь на семантику словообразующих аффиксов; б) понимать и оценивать образное значение слова; в) правильно, точно и

уместно употреблять образные средства словообразования, ориентируясь на семантику производных и производящих основ.

Важно, чтобы ученик осознавал, что аффиксы образуют собственными, присущими только им словообразовательными значениями и что в языке существуют наиболее продуктивные словообразовательные модели, благодаря которым можно конструировать новые слова с новым лексическим значением.

Формирование лингвистического понятия словообразовательной модели как трехкомпонентной структуры образования слов, характеризующийся тремя компонентами (производящая основа (ее лексико-грамматическая характеристика); формант (аффиксы с присущими им словообразовательными функциями); производная структура (результат словообразования, характеризующийся принадлежностью к определенной части речи и словообразовательным значением)) способствует речевому развитию учащихся.

Для работы со словообразовательной моделью мы предлагаем учащимся, например, такие задания:

– Что обозначает слово «стекленеет» (душа) в данном контексте? Поясните, используя ассоциативный ряд: похожий на..., подобный чему-то... Придумайте 3-5 слов, образованных по той же модели.

Тихо плачет живая душа

В жестяной колыбели вагона,

Половодье обид вороша,

Стекленеет от горя душа.

(И. Артеева).

– Объясните, как вы понимаете две последние строчки четверостишия. В каких словах вы заметили скрытое сравнение. Объясните его значение и докажите, что это производное слово. По какой модели оно образовано?

Впрочем, в этой утрате суда есть свобода и есть безмятежность: перед кем *пламенеть* от стыда, оскорбляя страниц белоснежность?

(Б. Ахмадулина).

Знания оцениваем по уровневой шкале.

Высоким (III) уровнем оцениваются учащиеся, которые умеют правильно определять образную семантику словообразовательных аффиксов в производном слове; понимают и оценивают образное значение производного слова (находят в тексте производные слова, имеющие образное значение и достаточно точно определяют образное значение сравнения); владеют образными средствами словообразовательной модели в собственной речи (уместно используют словообразовательные модели с семантикой образного сравнения в ситуативной речи и в связном тексте).

Средний (II) уровень показывают учащиеся, которые умеют в целом правильно определять семантику словообразовательных аффиксов в производном слове, но допускают 2-3 случая неточного обозначения производящей основы и словообразовательных аффиксов и испытывают трудности в определении их семантики; умеют найти производное слово в тексте, но допускают

ошибки в определении семантики образного сравнения; не всегда уместно используют в собственной речи заданные словообразовательные модели с семантикой образного сравнения, допускают 2-3 ошибки.

Низкий (I) уровень означает, что учащиеся не понимают и не могут оценить образные средства в речевой деятельности (образную семантику производного слова и словообразовательных аффиксов в предложении и тексте); допускают более 4 ошибок или совсем не выполняют задание и упражнения.

Ошибки учащихся связаны с тем, что некоторые учащиеся анализируют производные слова без учета смысловых связей между производными и производящими словами.

Мы заметили, что дети особенно быстро улавливают словообразовательную связь слов с «прозрачной» мотивацией и что словообразовательный анализ производного слова оказывается наиболее уместным, если он

тесно связан с лексическим анализом, то есть с анализом семантических признаков слова.

Изучение семантики образного сравнения словообразовательной модели способствует развитию речи учащихся, формированию ценностного отношения к выразительности и образности речи, развивает мышление, обогащает и совершенствует коммуникативно-речевые способности учащихся.

Внимание школьников в разработанной нами методике обращается на структурные и семантические особенности производных слов, на понимание связей между производными и производящими словами. Мы отмечаем, что дети особенно быстро улавливают словообразовательную связь слов с «прозрачной» мотивацией и что словообразовательный анализ производного слова оказывается наиболее уместным, если он тесно связан с лексическим анализом, то есть с анализом семантических признаков слова.

Библиографический список

1. *Гвоздев А.Н.* Формирование у ребенка грамматического строя русского языка. М.: АПН РСФСР, 1949. 192 с.
2. *Львова С.И.* Занимательное словообразование. М., 2010.
3. *Тихонов А.Н.* Школьный словообразовательный словарь русского языка. М., 1996.
4. *Шанский Н.М.* Очерки по русскому словообразованию. М., 1968.
5. *Шахнарович А.М.* Языковая личность и языковая способность. М., 1995. С. 213.

References

1. *Gvozdev A.N.* Formirovanie u rebenka grammaticheskogo stroja russkogo jazyka. M.: APN RSFSR, 1949. 192 s.
2. *L'vova S.I.* Zanimatel'noe slovoobrazovanie. M., 2010.
3. *Tihonov A.N.* Shkol'nyj slovoobrazovatel'nyj slovar' russkogo jazyka. M., 1996.
4. *Shanskij N.M.* Oчерki po russkomu slovoobrazovaniju. M., 1968.
5. *Shahnarovich A.M.* Jazykovaja lichnost' i jazykovaja sposobnost'. M., 1995. Pp. 213.

ЕРМАКОВА Л.А.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра биохимии и кормления животных, Орловский государственный аграрный университет им. Н.В. Парахина
E-mail: Ermakovanasty2012@yandex.ru

ВОРОНКОВА М.В.

кандидат сельскохозяйственных наук, доцент, кафедра биохимии и кормления животных, Орловский государственный аграрный университет им. Н.В. Парахина
E-mail: Voronkova-m78@yandex.ru

ERMAKOVA L.A.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Department of biochemistry and feeding Orel State Agrarian University named after N.V. Parakhin
E-mail: Ermakovanasty2012@yandex.ru

VORONKOVA M.V.

Candidate of Agricultural Sciences Associate Professor
Department of biochemistry and feeding Orel State Agrarian University named after N.V. Parakhin
E-mail: Voronkova-m78@yandex.ru

АДАПТАЦИОННЫЙ КУРС ХИМИИ НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО КАЧЕСТВЕННОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ-АГРАРИЕВ

ADAPTION CHEMISTRY COURSE BASED ON AN INTEGRATIVE APPROACH AS EFFECTIVE MEANS OF HIGH-QUALITY TRAINING OF BACHELORS-FARMERS

В настоящее время одной из приоритетных тенденций в образовании признана интеграция различных наук, в связи с этим разработка адаптационного курса химии проводилась на основе интегративного подхода к обучению. Интегрированию подвергались общая и неорганическая химия, аналитическая химия. Адаптационный курс химии строился на интегративном понятии «биологически значимый элемент» и предназначался для бакалавров, обучающихся по следующим направлениям подготовки «Агронимия», «Зоотехния», «Биотехнология». Необходимость разработки такого курса предопределена комплексным характером всех важнейших проблем современности.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, интегративный подход, биологически значимый элемент, бакалавр, аграрный вуз.

Currently the integration of different sciences is recognized as one of the priority trends in education. In this regard, the development of adaption chemistry course was conducted on the basis of an integrative approach to education. General and inorganic chemistry, analytical chemistry were subjected to integration. Adaption chemistry course was based on the integrative concept of «biologically significant element» and was intended for bachelor students studying in the following fields of training: «Agronomy», «Animal Science», «Biotechnology». The need to develop such a course was predefined by the complexity of all the major issues of our time.

Keywords: additional professional education, integrative approach, biologically meaningful element, bachelor, agricultural University.

Введение

В свете решения современных задач подготовки высококлассных специалистов аграрного сектора в рамках трехуровневой системы образования достаточно остро стоит проблема дополнительного профессионального образования. На необходимость и важность дополнительного профессионального образования указывают законодательные и нормативные правовые акты, такие как Федеральный закон от 09.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», приказ Министерства образования и науки России от 01.07.2013 № 499 «Об утверждении порядка организации по дополнительным профессиональным программам» (зарегистрирован в Минюсте России 20.08.2013 № 29444), письмо Министерства образования и науки России от 22.04.2015 № ВК – 1031/06 «О направлении методических рекомендаций – разъяснений по разра-

ботке ДПП на основе профессиональных стандартов», положения и локальные акты Института профессиональной переподготовки и повышения квалификации ФГБОУ ВО Орловский ГАУ им. Н.В. Парахина.

Важность этой проблемы социально обусловлена изменениями в сфере науки, аграрного сектора, экономики, вызывающими необходимость соответствующих изменений в профессиональной подготовке будущих аграриев. Современному молодому человеку необходимо развитие качеств деловой личности. А это возможно только через научное познание своей профессии, через формирование профессиональных компетенций, через раннюю адаптацию к профессии. На наш взгляд, учебная дисциплина «химия» располагает большими возможностями и позволяет уже с первого года обучения в вузе максимально адаптировать обучающихся к своей профессии.

Актуальность нашего исследования состоит в том, что разработка адаптационного курса химии на основе интегративного подхода для бакалавров первого года обучения в рамках дополнительного профессионального образования имеет научное значение, которое связано с созданием теоретических основ данного курса, социальное значение, связанное с формированием профессиональных компетенций бакалавров, а также имеет прикладное значение, связанное с разработкой и реализацией рабочей программы адаптационного курса химии с целью активного применения в дополнительном профессиональном образовании.

Цель исследования – совершенствование дополнительного профессионального образования посредством разработки адаптационного курса химии с целью формирования профессиональных компетенций бакалавров-аграриев.

Объект исследования – процесс дополнительного профессионального образования в аграрном вузе.

Предмет исследования – методические основы интегративного подхода к созданию адаптационного курса химии в рамках дополнительного профессионального образования. В соответствии с целью исследования была выдвинута **гипотеза**: процесс дополнительного профессионального образования в аграрном вузе, направленный на формирование и совершенствование профессиональных компетенций бакалавров первого года обучения будет более эффективным, если образовательный процесс будет базироваться на теоретической модели интегративного подхода к обучению.

В соответствии с целью и гипотезой исследования были сформулированы основные задачи исследования:

1. Информационный поиск и анализ литературных источников по проблеме адаптационного курса химии на основе интегративного подхода к обучению бакалавров в рамках дополнительного профессионального образования.

2. Теоретический анализ состояния проблемы интегративного подхода к обучению бакалавров в рамках дополнительного профессионального образования.

3. Обоснование по результатам теоретического анализа литературы и анализа практики дополнительного профессионального образования бакалавров первого года обучения понятийного аппарата по теме исследования.

4. Разработка теоретической модели интегративного подхода к обучению химии бакалавров первого года обучения в рамках дополнительного профессионального образования.

5. Осуществление экспериментальной проверки эффективности адаптационного курса химии на основе интегративного подхода к обучению бакалавров первого года обучения в рамках дополнительного профессионального образования.

Общая методология

С целью решения указанных задач были использованы следующие методы исследования: анализ и синтез философской, психолого-педагогической, мето-

дической, химической литературы и нормативных документов по проблеме исследования; моделирование и проектирование методики интегративного подхода к обучению химии бакалавров первого года обучения в рамках дополнительного профессионального образования, анализ результатов теоретического и экспериментального исследований; наблюдение, сравнение, обобщение; анкетирование; качественный и количественный анализ ответов респондентов; педагогический эксперимент; статистическая обработка результатов эксперимента и их методическая интерпретация.

Указанные методы были использованы в процессе следующих этапов исследования:

1. Предварительного этапа по теоретическому осмыслению изучаемой проблемы, определению научного аппарата исследования, изучению состояния теории и методики интегративного подхода к обучению химии бакалавров в рамках дополнительного профессионального образования, разработке гипотезы исследования, разработке методики и педагогического эксперимента.

2. Теоретического этапа по разработке концепции и теоретической модели интеграции химических и экономических знаний, гипотезы научного исследования, подготовке экспериментального материала для педагогического эксперимента.

3. Экспериментального этапа по организации и проведению педагогического эксперимента с целью проверки выдвинутой рабочей гипотезы.

4. Заключительного этапа по анализу и интерпретации результатов педагогического эксперимента, обобщению результатов всего исследования, формулированию научных выводов.

Научная новизна работы состоит в том, что впервые поставлена и решена научная задача разработки адаптационного курса химии на основе интегративного подхода к обучению в рамках дополнительного профессионального образования в аграрном вузе.

Теоретическая значимость проблемы состоит в создании методических основ адаптационного курса химии на основе интегративного подхода к обучению в рамках дополнительного профессионального образования, а также обоснована необходимость разработки такого курса на основе результатов теоретического анализа литературных данных и учета состояния образовательной практики в вузе.

Разработана и реализована теоретическая модель адаптационного курса на основе интегративного подхода, выявлено интегративное содержание этого курса, разработана и применена модульно-рейтинговая методика оценки результатов обучения адаптационному курсу химии на основе интегративного подхода к обучению в рамках дополнительного профессионального образования.

Практическая значимость работы состоит в том, что разработана рабочая программа адаптационного курса по химии на основе интегративного подхода и составлено учебное пособие по выше названному курсу,

которые адресованы методистам, преподавателям вузов, студентам, слушателям курсов Института переподготовки и повышения квалификации.

Достоверность результатов обеспечивается корректным изучением современного состояния проблемы по внедренным в образовательную практику вузов адаптационных курсов по различным дисциплинам, выбором адекватных современных методов исследования, положительными значениями показателей эффективности адаптационного курса химии на основе интегративного подхода при формировании профессиональных компетенций.

Научная проблема заключалась в том, что эффективным средством качественной подготовки бакалавров-аграриев является адаптационный курс химии на основе интегративного подхода к обучению.

Актуальность данной научной проблемы очевидна и проявляется в необходимости формирования профессиональных компетенций через интеграцию химических наук на фоне сокращения часов аудиторной занятости бакалавров и увеличения часов на самостоятельную работу.

Оригинальность состояла в том, что адаптационный курс химии на основе интегративного подхода к обучению разрабатывался для слушателей Института профессиональной переподготовки и повышения квалификации, в качестве которых выступали бакалавры первого года обучения.

Задачи исследования заключались в следующем: адаптировать бакалавров первого курса обучения на более ранних этапах к профессиональной деятельности, показать значимость выбранной ими профессии, подчеркнуть необходимость химических знаний в формировании профессиональных компетенций.

Основная часть

Исследование данной проблемы посредством анализа педагогической, философской, методической литературы показало, что вопрос адаптации студентов к обучению в высших учебных заведениях изучается с разных позиций. Так, разработаны технологии адаптивного обучения на практических занятиях по математическому анализу и методы адаптации студентов к внеаудиторной работе с учетом форм организации учебной деятельности, изучены проблемы адаптации первокурсников к химическим дисциплинам и предложены пути их решения [7]. Для студентов первого курса смоделирована подготовительная стадия адаптационного обучения на двуязычной основе, раскрыты особенности социально-психологической адаптации студентов младших курсов к новым для них условиям обучения в вузе, выявлены трудности адаптационного процесса, их причины и возможные пути преодоления [3], определены критерии и условия, оказывающие влияние на успешность протекания адаптации студентов в ходе изучения естественнонаучных дисциплин, выделены уровни адаптации и предложены подходы к реализации условий образовательного процесса [2]. Разработана и эффективно применяется методика выявления студен-

тов, испытывающих трудности в адаптации к группе и к учебной деятельности [4]. Проведены исследования по изучению адаптивных особенностей гемограммы и цитоморфометрического анализа клеток крови студентов к условиям обучения в вузе [1], выявлены психолого-педагогические особенности адаптации первокурсников к обучению в вузе.

Таким образом, анализ современного состояния проблемы разработки адаптационных курсов показал, что для успешного изучения учебных дисциплин в вузе внедрение в практику адаптационных курсов достаточно эффективно и способствует более быстрому привыканию студентов к условиям вуза.

Вопросы применения интегративного подхода к обучению студентов в вузе рассматриваются многими авторами. Так, приоритет в разработке методологии и методов интегративного подхода в обучении принадлежит М.С. Пак: под интегративным подходом в обучении понимается методологический подход со своеобразной «призмой видения» всего учебно-воспитательного процесса, в основе которого интеграция содержания и методов обучения.

В настоящее время изучены современные подходы к реализации программы предвузовской подготовки иностранных студентов в российских вузах, рассмотрены характеристики и центральные понятия личностно-ориентированного подхода к организации образовательного процесса и компетентностного подхода к описанию образовательных результатов в рамках интегративного подхода. Интегративный подход рассматривается как одно из условий усиления учебной мотивации и успешного обучения в вузе, как условие усиления профессиональной мотивации студентов [10]. На основе интегративного подхода происходит процесс формирования профессиональных компетенций при проведении деловой игры [9]. На основе интегративного подхода разрабатываются компетентностно-формирующие дисциплины [8]. Более того, формирование профессиональной компетентности студентов на основе интегративного подхода рассматривается как одно из условий модернизации учебного процесса аграрных вузов при двухуровневой системе образования [6]. Также примечательны попытки ученых увязать интегративный подход в обучении с «фрактализацией» учебного процесса [8]. Кроме того, интегративный подход в обучении помогает решить проблемы адаптации студентов первых курсов к химическим дисциплинам [5].

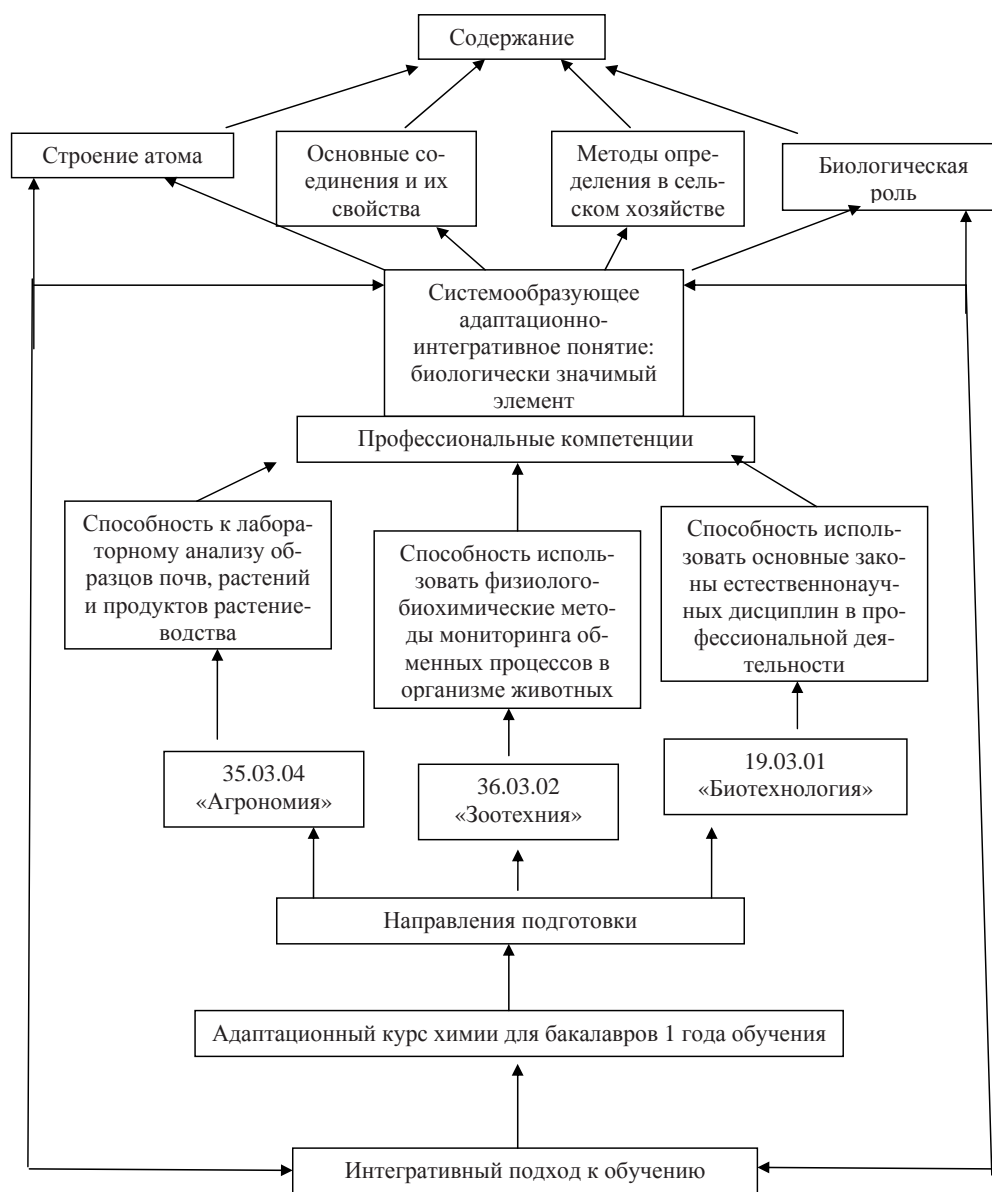
Много исследований посвящено преподаванию отдельных дисциплин на основе интегративного подхода. Например, преподавание дисциплины «Физическая и коллоидная химия» на основе интегративного подхода направлено на формирование профессиональных компетенций бакалавров-агрономов. Исследование носит прикладной характер, его результаты можно применять в учебном процессе аграрного вуза. Рассмотрены вопросы изучения биологически значимых элементов в процессе подготовки бакалавров биологических специальностей аграрных вузов и др.

Обзор научной и методической литературы показал, что проблема разработки и внедрения адаптационного курса химии на основе интегративного подхода для бакалавров первого года обучения как поднималась в на-

учных кругах и требует рассмотрения.

Для решения данной проблемы авторами настоящей статьи была предложена **теоретическая модель**:

Теоретическая модель адаптационного курса химии на основе интегративного подхода



Понятие «биологически значимый элемент» рассматривается как системообразующее адаптационно-интегративное понятие при изучении химии. Образует систему целостного представления бакалавров о значимости химических элементов для живого организма и способствует скорейшей адаптации к профессиональной деятельности. В качестве вспомогательного средства для формирования целостного представления о химическом элементе и его биологической роли используется интегративный подход к обучению.

В целях реализации данной педагогической модели была разработана дополнительная общеобразовательная программа адаптационного курса химии на основе интегративного подхода. Программа направлена на

удовлетворение потребностей детей и взрослых в интеллектуальном совершенствовании. К освоению программы допускаются любые лица, без предъявления требований к уровню образования.

Срок освоения программы – 40 часов. Форма обучения – очно-заочная (вечерняя). Категория обучающихся – бакалавры 1 курса обучения. Формы аттестации обучающихся – промежуточная аттестация (после освоения соответствующего модуля программы), итоговая аттестация. Документ об обучении – сертификат образца, установленного ФГБОУ ВО Орловский ГАУ.

Основные цели обучения заключались в совершенствовании уровня фундаментальной химической подготовки, ориентации на обучение студентов химическим

методам исследования, формировании у студентов умения самостоятельно расширять и углублять свои химические знания; в повышении химической культуры студентов до уровня, достаточного для содержательного и качественного освоения последующих химических дисциплин в вузе, формировании системы умений и навыков в оперировании фундаментальными понятиями химии; в приобретении знаний, умений и навыков, позволяющих в дальнейшем заниматься научной и прикладной деятельностью, направленной на анализ реальных химических процессов на основе проведенных исследований.

В результате освоения программы обучающийся должен овладеть следующими знаниями, умениями и навыками:

- углубить базовые знания в области химических наук и научиться применять полученные знания в профессиональной деятельности; познакомиться с конкретными методами химического анализа, необходимыми для применения в практической деятельности, для изучения смежных дисциплин, для применения полученных знаний в зоотехнической и ветеринарной практике и для продолжения образования;

- систематизировать и развить знания о химическом элементе, строении атома, о химических свойствах элемента и его соединениях, о биологической роли элемента, о методах идентификации;

- давать характеристику элементу по положению в периодической системе химических элементов Д.И. Менделеева, писать формулы химических соединений элемента, уравнения реакций, электронно-графические формулы строения атома элемента, производить расчеты рН и рОН растворов, вычислять относительные молекулярные и молярные массы веществ, степень диссоциации, выражение константы диссоциации слабого электролита, писать уравнения диссоциации и гидролиза солей, производить качественный анализ и количественный анализ по определению элемента;

- владеть основными химическими понятиями, навыками решения основных типов химических задач, методами качественного и количественного анализа.

Программа содержала следующий учебный план:

№ п/п	Наименование модулей	Всего часов	В том числе, часов	
			Л	ПР
1.	Химия биологически значимых элементов.	12	6	6
ПА	Зачет в форме тестирования после освоения модуля № 1			
2.	Методы идентификации биологически значимых элементов.	28	8	20
ПА	Зачет в форме тестирования после освоения модуля №2			
	Всего по программе:	40	14	26
	Итоговая аттестация после освоения всех модулей программы		зачет	

Примечание: Л – лекции, ПР – практическая работа, ПА – промежуточная аттестация.

Для осуществления контроля за реализацией дополнительной общеобразовательной программы авторами разработан фонд оценочных средств, содержание которого базировалось на системообразующем адаптационно-интегративном понятии «биологически значимый элемент».

Например, в перечень вопросов для промежуточной аттестации модуля №1 «Химия биологически значимых элементов» входили следующие:

понятие биологически значимых элементов, макро- и микроэлементы, биогенные элементы, строение атомов биологически значимых элементов и их электронно-графические формулы.

Итоговая аттестация включала характеристику биологически значимого элемента по следующему плану:

1. Название элемента, его химический символ.
2. Положение элемента в периодической системе.
3. Химические свойства элемента.
4. Химические свойства соединений элемента: оксиды, гидроксиды, соли.
5. Изотопы элемента.
6. Валентность элемента, степень окисления.
7. Периодические свойства атомов элементов.
8. Расчет рН, рОН, степени диссоциации, константы диссоциации для 0,1М раствора гидроксида элемента.
9. Расчет рН, рОН, степени гидролиза, константы гидролиза для 0,1 М раствора соли элемента.
10. Определение элемента качественным анализом.
11. Определение элемента методом гравиметрии.
12. Определение элемента методом нейтрализации.
13. Определение элемента методом окислительно-восстановительного титрования.
14. Определение элемента хелатометрическим методом.
15. Определение элемента физико-химическими методами анализа.

Оценка результатов освоения обучающимися программы проводилась в форме промежуточной и итоговой аттестации на основе 100 – бальной системы оценивания

Для оценки освоения отдельных модулей программы, а также при проведении итоговой аттестации используется система «зачет» и «незачет» в соответствии с критериями оценивания:

- оценка «зачтено» при промежуточной аттестации ставится в случае, если набрано не менее 60 баллов из 100 возможных. Каждый правильный ответ оценивается в 1 балл.

- оценка «зачтено» на итоговой аттестации ставится в случае, если набрано 50 баллов из 100 возможных. Каждый правильный ответ оценивается в 1 балл;

- программа считается освоенной, если успешно выполнены все промежуточные тесты и успешно пройдена итоговая аттестация.

Проверка эффективности применения адаптационного курса химии на основе интегративного подхода на формирование профессиональных компетенций

В настоящее время существует достаточно много методических разработок по проблеме оценивания сформированности профессиональных компетенций. Разработчики предлагают диагностические средства оценки компетенций, которые базируются на компетентностных кластерах, определяемых как мировоззренческие, нормативные и инструментальные, дают их характеристику, способы и формы оценки, уровни сложности, разработана модель определения уровня сформированности общекультурных и профессиональных компетенций.

Созданы измерители для оценки компетенций обучающихся, рассмотрены методические подходы к оценке уровня сформированности компетенций студентов в процессе изучения дисциплин и обучения в вузе в целом, а также исследован опыт российских вузов по мониторингу сформированности компетенций студентов и его документационному сопровождению и др.

В нашем исследовании при проверке эффективности применения адаптационного курса химии на основе интегративного подхода на формирование профессио-

нальных компетенций мы опирались на понятие «фрактала в образовании».

Термин «фрактал» (от латинского «дробный», «изломанный») был введен в научный оборот в середине 1970-х гг. французским математиком Бенуа Мандельбротом для обозначения нерегулярных геометрических форм, обладающих самоподобием во всех масштабах. Самоподобие означает, что любая подсистема фрактальной системы повторяет конфигурацию целой системы. Фрагмент фрактала, подобный целостной форме, воспроизводится на каждом последующем уровне меньшего масштаба, образуя своего рода «вложенную» структуру.

Взяв за основу предложенное выше представление о фрактале, мы создали модель фрактализованного формирования профессиональных компетенций с последующей оценкой их сформированности.

Модель фрактализованного формирования профессиональных компетенций с последующей оценкой их сформированности по направлению подготовки 35.03.04. Агрономия.

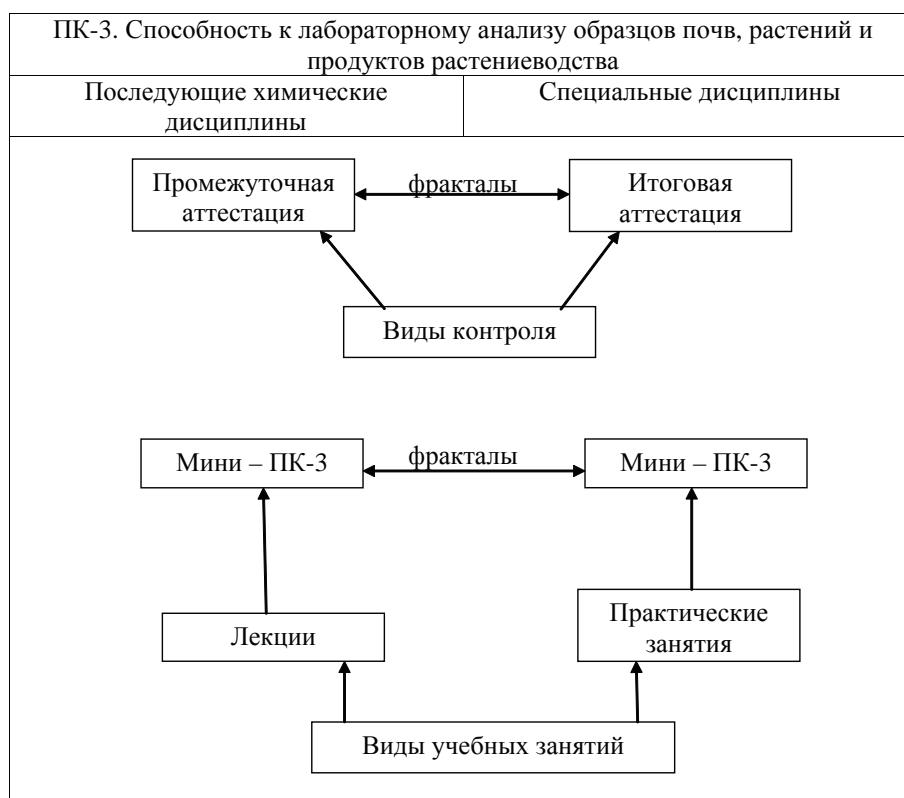


Рис. Адаптационный курс химии на основе интегративного подхода

Схема структуры фрактала (мини-компетенции) ПК-3.

Способность к лабораторному анализу образцов почв, растений и продуктов растениеводства		
<p>Знать:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Правила техники безопасности при работе в химической лаборатории - 10 б. 2. Лабораторное оборудование и химическая посуда. Правила использования – 10 б. 3. Методики проведения анализа образцов почв, растений и продуктов растениеводства – 20 б. 4. Методы анализа – 20 б. 5. Роль биологически значимого элемента – 20 б. 6. Конкретные специфические методы определения биологически значимых элементов – 20 б. 	<p>Уметь:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Применять правила техники безопасности – 10 б. 2. Применять лабораторное оборудование и химическую посуду по назначению – 10 б. 3. Проводить анализ образцов почв, растений и продуктов растениеводства согласно разработанным методикам анализа – 20 б. 4. Подбирать под конкретный биологически значимый элемент метод химического или физико-химического анализа – 20 б. 5. Интерпретировать результаты анализа – 20 б. 6. Обобщать, систематизировать, делать выводы – 20 б. 	<p>Владеть:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Основными химическими понятиями: «биологически значимый элемент», «биогенный элемент», «макроэлемент», «микроэлемент». 2. Методикой выполнения эксперимента по определению биологически значимых элементов. 3. Элементарными способностями к интерпретации результатов.

Так, при проведении практического занятия «Определение кальция и магния в водной вытяжке из почвы» формировалась мини-компетенция (фрактал), состоящая из знания методики приготовления водной вытяжки из почвы, умения определять суммарное содержание ионов кальция и магния, умения определять содержание кальция, навыков вычисления содержания магния по разности. Подобно тому, как одна ветка дерева очень похожа на само дерево, или подобно снежинке Коха, из мини-компетенций постепенно формируется профессиональная компетенция.

Для проверки эффективности предложенного адап-

тационного курса химии на основе интегративного подхода нами изучались на каждом направлении подготовки две группы бакалавров первого года обучения: 1-я группа – контрольная (бакалавры, не изучающие адаптационный курс химии), 2-я группа- экспериментальная (бакалавры, которые одновременно с учебным курсом общей химии изучали адаптационный курс химии на основе интегративного подхода).

Анализу подвергались результаты промежуточной и итоговой аттестации бакалавров (зачет и экзамен), а также формируемые мини-компетенции на каждом занятии.

По результатам анализа были построены диаграммы.

Диаграмма 1.
 Формирование профессиональных мини-компетенций на направлении подготовки 35.03.04 «Агрономия»

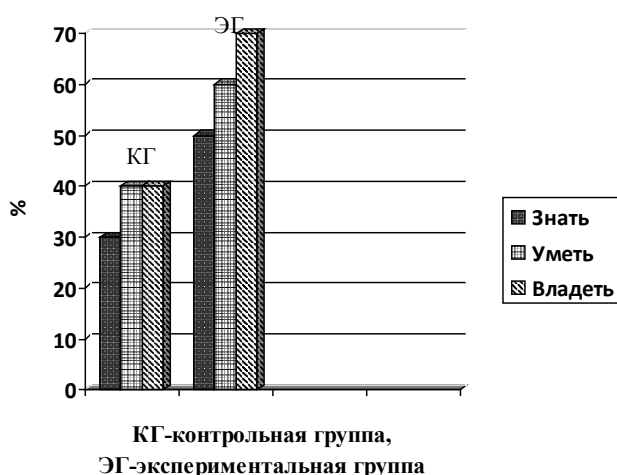


Диаграмма 2.
 Формирование профессиональных мини-компетенций на направлении подготовки 36.03.02 «Зоотехния»

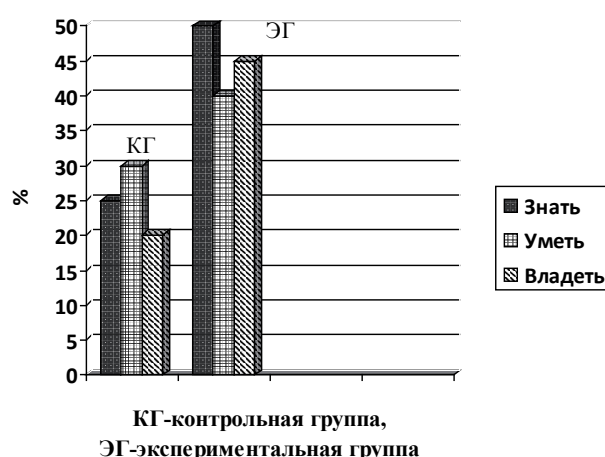
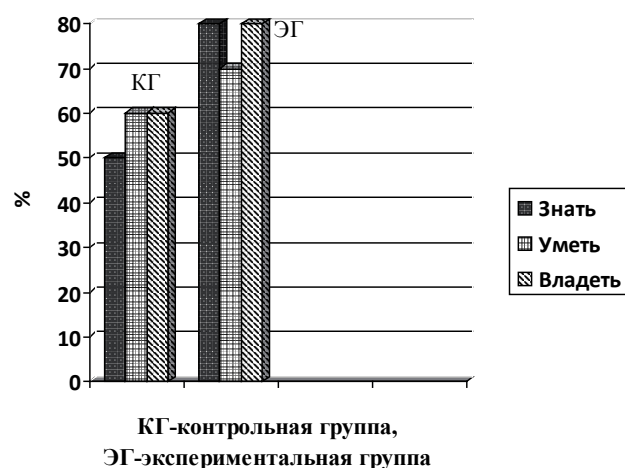


Диаграмма 3.

Формирование профессиональных мини-компетенций на направлении подготовки 19.03.01 «Биотехнология»



Выводы

1. Сформированность мини-компетенций у бакалавров первого года обучения по направлению подготовки 35.03.04. «Агрономия» в контрольной группе составила 40 %, в экспериментальной – 70 %.

2. Сформированность мини-компетенций у бакалавров первого года обучения по направлению подготовки 36.03.02. «Зоотехния» в контрольной группе

составила 30 %, в экспериментальной – 50 %.

3. Сформированность мини-компетенций у бакалавров первого года обучения по направлению подготовки 19.03.01. «Биотехнология» в контрольной группе составила 60 %, в экспериментальной группе – 80 %.

Таким образом, применение адаптационного курса по химии на основе интегративного подхода в рамках дополнительного профессионального образования способствует эффективному формированию профессиональных компетенций на более раннем этапе.

Резюме

В настоящее время в научной педагогической практике вопрос разработки адаптационных курсов по дисциплинам в вузах рассматриваются только с позиции приспособления, привыкания студентов к новым условиям обучения. Нами же предложен адаптационный курс химии на основе интегративного подхода с целью более раннего понимания профессиональной деятельности, полноценного формирования профессиональных компетенций. Положительно то, что данный курс разработан для бакалавров первого года обучения в рамках дополнительного профессионального образования.

Эффективность применения этого адаптационного курса химии на основе интегративного подхода подтверждена на практике и требует более широкого внедрения в процесс дополнительного профессионального образования.

Библиографический список

1. Афиногенова О.И. Влияние условий обучения в вузе на адаптационные возможности организма студентов / О.И. Афиногенова // Вестник ставропольского государственного университета. 2012. № 19. С.44-45.
2. Виноградова А. А. Адаптация студентов младших курсов к обучению в вузе. // Образование и наука. 2008. № 3. С.12-14.
3. Власова Т.А. Социально-психологическая адаптация студентов младших курсов к условиям обучения в вузе / Т.А. Власова // Вестник челябинского государственного педагогического университета. 2009. № 1. С.25-26.
4. Дубовицкая Т.Д., Крылов А.В. Методика исследования адаптированности студентов в вузе / Т.Д. Дубовицкая и др. // Электронный журнал «Психологическая наука и образование». 2010. №2.- www.psyedu.ru.
5. Ермакова Л.А. Преподавание дисциплины «Физическая и коллоидная химия» на основе интегративного подхода как условие формирования профессиональных компетенций бакалавров-агрономов. // Сборник материалов VII Международной научно-практической Интернет-конференции. 2015. С.11-14. ОрелГАУ.
6. Ермакова Л.А. Проблемы адаптации студентов первых курсов к химическим дисциплинам. Инновационные технологии преподавания химии в аграрных высших и средних профессиональных образовательных учреждениях / Л.А. Ермакова // Материалы Международного учебно-методического семинара.-2009. С.5-6.- ОрелГАУ.
7. Ермакова Л.А. «Биологически значимый элемент» как системообразующее интегративное понятие при обучении химии бакалавров биологических специальностей аграрных вузов. // Материалы Международного учебно-методического семинара. 2009. С.7-9. ОрелГАУ.
8. Ермакова Л.А., Воронкова М.В. Курс «Химия в животноводстве» на основе интегративного подхода как компетентностно-формирующая дисциплина при подготовке зооинженеров-бакалавров в аграрных вузах / Л.А. Ермакова и др. // Фундаментальная наука и технологии – перспективные разработки. 2015. North Charleston, USA. Том 2. С17-22.
9. Ермакова Л.А., Коношина С.Н., Хилкова Н.Л. Деловая игра на основе интегративного подхода как эффективный метод формирования профессиональных компетенций студентов в аграрных вузах / Л.А. Ермакова и др. // Современные проблемы науки и образования. 2012. №2. С.11-13. ОрелГАУ.
10. Ермакова Л.А., Прудникова Е.Г., Хилкова Н.Л. Усиление профессиональной мотивации на основе интегративного подхода к обучению / Л.А. Ермакова и др. // Сборник материалов II Международной научно-практической Интернет-конференции. 2010. С.22-26. ОрелГАУ.

References

1. *Afinogenova O. I.* Influence of education conditions at the University on the adaptive capability of student organism / Afinogenova O. I. // Bulletin of Stavropol State University. 2012. No. 19. Pp. 44-45.
 2. *Vinogradova A. A.* Adaptation of junior students to study at higher educational establishment / A. A. Vinogradova // Education and Science. 2008. No. 3. Pp. 12-14.
 3. *Vlasova T.A.* Social-psychological adaptation of junior students to training conditions at higher educational establishment. // Bulletin of Chelyabinsk State Pedagogical University.-2009. No. 1. Pp. 25-26.
 4. *Dubovitskaya T.D., Krylov A.V.* Methodology of student adaptation study at higher educational establishment / T. D. Dubovitskaya etc. // Electronic journal «Psychological Science and Education. 2010. No. 2.- www.psyedu.ru.
 5. *Ermakova L. A.* Teaching the discipline «Physical and colloid chemistry» on the basis of an integrative approach as a condition of professional competence formation of bachelors- agronomists / L. A. Ermakova // Collection of materials of VII International Scientific-Practical Internet-Conference. 2015. Pp. 11-14. Orel State Agrarian University.
 6. *Ermakova L.A.* Problems of the first-year student adaptation to chemical disciplines. Innovative technologies of teaching chemistry in agrarian higher and secondary professional educational establishments. // Materials of the International Training-Methodical Seminar. 2009. Pp. 5-6. Orel State Agrarian University.
 7. *Ermakova L.A.* “Biologically significant element” as a system-forming integrative concept in chemistry teaching of bachelors of biological specialties of agrarian higher educational establishments. // Materials of the International Training-Methodical Seminar. 2009. Pp. 7-9. Orel State Agrarian University.
 8. *Ermakova L. A., Voronkova, M. V.* “Chemistry in animal husbandry” course on the basis of an integrative approach as competence-based and formative discipline in zoo-engineers-bachelors training in agrarian higher educational establishments / L. A. Ermakova et al. // Fundamental Science and Technologies – Promising Developments.-2015.- North Charleston, USA. V. 2. Pp.17-22.
 9. *Ermakova L.A., Konshina S.N., Khilkova N.L.* Business simulation on the basis of the integrative approach as an effective method of students professional competence formation at agrarian higher educational establishments / L. A. Ermakova et al. // Modern Problems of Science and Education. 2012. No. 2. Pp. 11-13. Orel State Agrarian University.
 10. *Ermakova L.A., Prudnikova E.G., Khilkova N.L.* Strengthening of professional motivation on the basis of integrative approach to teaching / L. A. Ermakova et al. // Collection of materials of II International Scientific-Practical Internet-Conference. 2010. Pp. 22-26. Orel State Agrarian University.
-
-

ЗАКУРДАЕВА Н.В.

кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры Академия Федеральной службы охраны Российской Федерации
E-mail: zakurdaeva.n@inbox.ru

ZAKURDAYEVA N.V.

Candidate of Sciences (Philology) Senior Teacher at the Chair of Foreign Languages The Academy of Federal Guard Service of the Russian Federation
E-mail: zakurdaeva.n@inbox.ru

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ДИСКУРС КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ КОГНИТИВНОЙ КАРТЫ РЕАЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ

EDUCATIONAL DISCOURSE AS AN INSTRUMENT OF FORMING THE STUDENT'S COGNITIVE REALITY MAP

Статья посвящена исследованию процесса формирования когнитивной карты реальности обучающегося в ходе реализации институционального дискурса. Особое внимание обращается на создание идеологии средствами образовательного дискурса.

Ключевые слова: институциональный дискурс, когнитивная карта реальности, образовательный дискурс.

The article is dedicated to researching the process of forming the student's cognitive reality map while implementing institutional discourse. Special attentions is paid to creating an ideology by means of an educational discourse.

Key words: institutional discourse, cognitive reality map, educational discourse.

Активное изучение дискурса началось во второй половине 20 века, при этом он сразу стал предметом междисциплинарных исследований, что обусловило возникновение различных подходов к определению его особенностей и разновидностей (Т.А. ван Дейк, А.Е. Кибрик, Е.С. Кубрякова, В.В. Красных, В.И. Карасик и др.).

Т.А. ван Дейк дал одно из самых удачных определений дискурса, потому что оно «работает» при любом подходе к изучению этого феномена: «Под дискурсом мы понимаем только специфичное коммуникативное событие в общем и письменную или устную форму взаимодействия или использования языка в частности» [3,131].

В настоящее время доминируют когнитивное и коммуникативное направления в исследовании дискурса. Предметом анализа последнего является социально ориентированный дискурс. Так, например, В.И. Карасик выделяет два основных типа дискурса: персональный и институциональный, при этом отмечает, что институциональный дискурс (ИД) – это особый вид общения, общение в рамках статусно-ролевых отношений. Основными признаками любого институционального дискурса учёный считает цель и участников общения» [1].

ИД является продуктом деятельности социальных институтов, возникающих в обществе для выполнения различных функций, в зависимости от которых и различаются типы институционального дискурса: защита общества и поддержание порядка – военный дискурс, социализация новых членов общества и получение знаний – образовательный дискурс, передача информации, формирование общественного мнения – медиадискурс и т.д.

Любой ИД формируется под воздействием социальных норм, принятых в обществе, поэтому главная цель ИД – конструирование социальных смыслов. Таким образом, человеческое сознание может быть предметом деятельности институционального проектирования. Посредством институционализации человечество конструирует свой социальный мир (концепция П. Бергера и Т. Лукмана).

В целях конструирования социальной реальности доминирующие социальные группы (классы) формируют свою идеологию и стремятся добиться того, чтобы она воспринималась большинством как единственно возможная система ценностей, следовательно, идеология является инструментом конструирования социальной реальности. «И сама идеология, и идеологические практики, обусловленные ею, часто усваиваются, реализуются и организуются посредством различных социальных институтов, таких, как государство, медиа, образование, церковь, а также такими неформальными институтами, как семья» [3,53]. Обычно, говоря о средствах формирования идеологии, мы в первую очередь вспоминаем о медиадискурсе, но среди ИД есть более масштабное и влиятельное средство – образовательный дискурс. Обучающиеся проводят ежедневно много часов, изучая обязательные для чтения тексты (учебники, учебные пособия и т.д.), тексты СМИ необязательны для изучения, с ними знакомятся избирательно, по желанию, в соответствии с собственными интересами.

Контролируя содержание образовательного дискурса можно осуществлять управление сознанием людей, менять их мнения, формировать когнитивную базу, идеологию и др. Конечно, «... контроль над сознанием

является непрямым, подразумеваемым, возможным или вероятным следствием дискурса. Те, кто контролирует дискурс, могут косвенно контролировать сознание людей. А поскольку действия людей управляются их сознанием, ...контроль над сознанием означает также косвенный контроль над действиями» [3,27].

Действительно, контроль над ИД и процессом его производства означает контроль над общественным сознанием. Кто же осуществляет этот контроль? ИД является фундаментальным властным ресурсом, который контролируют властные группы, или, по определению Т.А. ван Дейка, символические элиты. Так, например, производство и функционирование политического дискурса контролируют журналисты и влиятельные политики, образовательного – учёные и педагоги. Властные элиты создают публичный дискурс (и могут ограничивать доступ к нему), а менее влиятельные члены общества являются только потребителями ИД.

«Символические элиты являются производителями общедоступных знаний, убеждений, ценностей, идеологий, их власть является формой идеологической власти» [3, 51].

Образовательный дискурс обладает всей полнотой этой власти, так как является действенным средством трансформации мировоззрения и навязывания социальных смыслов.

Каждый человек в ходе социализации осваивает окружающий мир, но устройство социальной реальности он постигает не сразу, а постепенно. В социологии принято различать первичную и вторичную социализацию: первая осуществляется в детстве, когда ребёнок получает базовую картину мира, далее, по мере взросления, он включается в сложные и разнообразные социальные отношения, которые корректируют его представления о реальности, в результате формируются своего рода «частные реальности», например, инженер и гуманитарий воспринимают мир по-разному: «физик» и «лирик».

Когнитивный образ мира, возникающий в результате восприятия реальности, определяет нашу реакцию на нее. «Человек реагирует не на действительность, как таковую, а на то, как она репрезентирована, отражена в нашей «карте мира». Эти карты состоят из убеждений, ценностей, установок, языка, воспоминаний и других психологических фильтров» [2,7]. В когнитивной лингвистике подобные карты называют «когнитивные карты реальности».

В ходе вторичной социализации человек получает новые знания, помогающие ему адаптироваться к конкретному социуму, в этой социализации ему помогают различные общественные институты. Для полноценного вхождения в любое общество человек должен усвоить:

«1. Язык...

2. Мотивационные и интерпретационные схемы, которые... позволяют субъекту «правильно» ориентироваться в «правильном» мире,

3. Институциональные программы для повседневной жизни ...»

4. Аппарат легитимизации, объясняющий, почему... институциональные программы именно таковы, каковы они есть» [2, 48]. Таким образом, большинство идеологий было создано с помощью дискурсов, при этом символические элиты прогнозируют, к каким изменениям в сознании реципиентов приведёт излагаемая ими информация.

Любой ИД оказывает сильное влияние на общество: создаются социально разделяемые ментальные установки, в результате институционального проектирования создаются дискурсы с заданными параметрами воздействия на адресата и его программируемой ответной реакцией. Субъективная реальность, которая формируется у обучающегося в процессе обучения (то есть при воздействии на него образовательного ИД), может быть трансформирована в ходе социального взаимодействия с другими людьми, ведь «реальности, интернализируемые в ходе вторичной социализации, гораздо легче разрушать» [2,49]. Для того, чтобы современным обществом было легче управлять, уже не используются авторитарные силовые методы управления им, власть не принуждает, а убеждает, чаще – манипулирует. «Очевидно, что дискурс играет ключевую роль в таком «производстве согласия» в обществе» [3,89].

Особый, лимитированный доступ к публичному дискурсу также обеспечивает доступ к механизмам управления общественным сознанием. Качественное, востребованное (элитарное) образование, а не его формальный признак – «корочка» (эгалитарное образование) – является дефицитным социальным ресурсом, доступным ограниченному кругу лиц, причём с развитием постиндустриального общества этот круг будет сужаться.

Несомненно, ИД, особенно образовательный, влияет на общие социальные репрезентации, в том числе, на идеологию. Образовательный дискурс, в отличие от других видов ИД, может транслировать смыслы, передавать опыт одного поколения другому. Таким образом, происходит реконструирование социальной реальности в интересах символических элит, поскольку посредством дискурса создаётся своя идеология, свой мир («Карта не есть территория», – концепция А. Кожибского).

В процессе реализации образовательного дискурса передаётся социально значимая информация: знания, идеология, нормы и ценности, стереотипы и др. «Знание определяется ... как организованная ментальная структура, состоящая из общепринятых, основанных на фактах убеждений социальной группы или целой культуры, соотносимых с исторически варьируемыми критериями истины, свойственными социальной группе или культуре» [3,198].

Как правило, социальное знание воспринимается обучающимися в качестве истинного и не подвергается проверке, сомнению. В соответствии с полученными знаниями когнитивная действительность мира подвергается ежедневной корректировке. Кроме общего социального знания и групповых убеждений обучаемые накапливают индивидуальный опыт и знания, поэтому

у каждого человека когнитивная карта действительности будет различной.

Управление образовательным ИД осуществляется посредством социальной власти, которая может воспроизводиться при помощи различных механизмов: обучения, информирования, манипулирования и др.

Каким же образом образовательный ИД может влиять на сознание человека? Результатом образовательного процесса является, в первую очередь, приобретение знаний с целью максимальной адаптации к действительности. Обычно знанием с точки зрения когнитивного подхода считают освоенную субъектом информацию. Информация имеет различные формы репрезентации, так под репрезентацией знаний понимают обычно когнитивную схему – модель реальности. «Встречаясь с новой информацией, человек осваивает ее в виде когнитивных схем, включая в них всё важное с его точки зрения» [2,90].

Процесс обработки информации, т.е. процесс познания, состоит из нескольких этапов: приобретение, распознавание, репрезентирование, хранение и воспроизведение информации. На каждом этапе происходит отсев (при прохождении через нейрофизиологические, индивидуальные и социальные фильтры) и искажение информации, поэтому в результате познания окружающего мира у человека складывается субъективный образ окружающего мира, своего рода его реконструкция. Кроме того, информация проходит через ряд индивидуальных фильтров восприятия, т.е. через ограничения, сформировавшиеся в личном опыте человека. «Функционирование фильтров восприятия приводит к неустранимому расхождению между «сырой» реальностью и реальностью-для-субъекта, которая только и имеет смысл для каждого из нас» [2, 94].

Таким образом, человек реагирует не на реальную действительность, а на свою когнитивную карту реальности, причём чем богаче и разнообразнее когнитивная картина мира человека, тем больше у него возможностей адаптироваться к реальности. Власть посредством дискурса может регулировать процесс адаптации и социализации (социально дезадаптированными людьми гораздо легче управлять), например, изменяя содержание образовательных стандартов таким образом, чтобы когнитивная картина мира индивида стала бедной, и он, не обладая специальными знаниями, которые могли бы ему помочь противостоять данной манипуляции, трансформирует свои знания, убеждения и т.д. в соответствии с ожиданиями и интересами власти. «Доминирующие социальные группы и институты стремятся обеспечить понимание той информации, которая соответствует их интересам, и наоборот, скрыть или распылить информацию, которая их интересам противоречит» [3, 263].

Образовательный дискурс часто носит манипулятивный характер, поскольку направлен на контроль общепринятых групповых социальных репрезентаций, от которых зависит то, что люди делают и говорят в различных ситуациях. Манипуляции социальным познани-

ем могут распространяться на знания, представления, убеждения людей, следовательно, влиять на формирование норм и ценностей общества и отдельных его членов. Те социальные группы, которые адаптировали свои ментальные репрезентации к требованиям доминирующих элит или социальных институтов, в будущем вряд ли потребуют последующего манипулятивного воздействия, поскольку будут действовать в соответствии с навязанными им идеологией и установками и воспринимать их, как свои собственные.

В результате бурного роста информационных технологий человек получил возможность создать глобальные информационные сети, которые охватывают Землю как единую информационную систему. Эти сети одновременно стали средством контроля за человеком и инструментом трансформации его сознания (например, high-hume технологии). Технологическая эволюция привела к изменению моделей управления обществом и необходимости выработки «социального согласия» для стабильного, устойчивого функционирования различных социальных институтов.

Таким образом, все социальные институты обладают механизмами контроля за производством и использованием присущего им типа дискурса. Если какая-то часть человеческой деятельности институционализирована, значит она подвергается социальному контролю. Чем более институционализировано поведение человека, тем оно более предсказуемо, а значит, управляемо. Каждый институт не только транслирует специфические знания, но и определяет роли, которые следует играть человеку в контексте конкретного института (если мы говорим об образовательном ИД, то эти роли - учитель и ученик).

В основе образования лежит умение обслуживать информацию, совершенствовать методы работы с ней, поэтому образовательный дискурс – сложное когнитивное явление, определяющее когнитивную карту реальности каждого обучающегося, отражающее различные формы социального взаимодействия в ходе коммуникации между участниками образовательного процесса. Образовательная среда влияет на мировосприятие людей и их поведение. Так, попадая под влияние образовательного дискурса, обучающиеся по-разному видят своё профессиональное будущее, формируют различные жизненные сценарии, выстраивают иерархию ценностей и т.д.

Власть образовательного дискурса на человека огромна, она может быть как позитивной, так и негативной. Например, high-humetехнологии, активно перемещающиеся из сферы бизнеса в сферу образования, как правило, манипулируют человеческим сознанием (управление информационным потоком, дозированная подача информации, воздействие на эмоциональную сферу личности и др.), поэтому необходимо вырабатывать у обучающихся умение противостоять подобным технологиям, формировать экологию сознания.

Библиографический список

1. *Karasik V.I.* О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: Сб. науч. тр. Волгоград: Перемена, 2000. С. 5-20.
2. *Баксанский О.Е., Кучер Е.Н.* Когнитивно-синергетическая парадигма НЛП: От познания к действию. Изд. 3-е. М.: КРАСАНД, 2010. 184 с.
3. *Van Дейк Т.А.* Дискурс и власть: Репрезентация доминирования в языке и коммуникации. Пер. с англ. Изд. 2-е. М.: УРСС: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2015. 352 с.

References

1. *Karasik B.I.* Types of Discourse // Language Personality: Institutional and Personality Discourse: Collection of Scientific Works. Volgograd: Alternation, 2000. P. 5-20.
 2. *Baksanskiy O.E., Kutcher E.N.* NLPCognitive & Synergetic Paradigm: from Cognition to Action. The 3dedition. Moscow: KRASAND, 2010. 84 p.
 3. *Dijk T.A. van.* Discourse and Power: Domination Representation in Language and Communication. Translation from English. The 2d edition. Moscow: Publishing House LIBROCOM / URSS. 2015. 352 p.
-
-

УДК 378.14.026.9:687.016.5P3

UDC378.14.026.9:687.016.5P3

КАРПЕЕВА С.А.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры художественного проектирования и технологии швейных изделий, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: karpeevas@bk.ru

РОДКИНА А.А.

кандидат технических наук, заведующая кафедрой художественного проектирования и технологии швейных изделий, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: Anyarodckina@yandex.ru

KARPEEVA S.A.

Candidate of Pedagogical Sciences, assistant professor of art design and technology of garments, Orel State University named after I.S. Turgenev
E-mail: karpeevas@bk.ru

RODKINA A.A.

Candidate of Technical Sciences, head of the Department of artistic design and technology of garments, Orel State University named after I.S. Turgenev
E-mail: Anyarodckina@yandex.ru

**РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОМУ
КОНСТРУИРОВАНИЮ ТЕКСТИЛЬНЫХ ИЗДЕЛИЙ**

**THE DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES IN THE PROCESS OF TRAINING TO THE ARTISTIC DESIGN
OF TEXTILE PRODUCTS**

В статье уделено внимание организации педагогического процесса в реализации конструкторской и творческой деятельности художника-стилиста средством художественного конструирования текстильных изделий.

Рассматриваются особенности этапов обучения художественному конструированию текстильных изделий в процессе развития творческих способностей у художников-стилистов в конструкторской и творческой деятельности, решение творческих задач проектирования текстильных изделий.

Ключевые слова: конструкторская деятельность, творческие способности, метод обучения, художественное конструирование текстильных изделий, художник-стилист.

In the article attention is paid to the organization of educational process in the implementation of design and creative work of the artist-stylist by the means of artistic design of textile products.

The features of the stages of the artistic design of textile products training in the process of the development of the artists-stylists' creative abilities in design and creativity, the solution of creative textile design problems are discussed.

Keywords: design activities, creative skills, teaching method, artistic design of textile products, the artist-stylist

Методы обучения художественному конструированию текстильных изделий неразрывно связаны с историей возникновения портновского ремесла и зародились в процессе развития конструкторской деятельности и непрерывных поисков наиболее рациональных путей и методик художественного конструирования текстильных изделий. В зависимости от задач и особенностей развития художественного конструирования текстильных изделий видоизменялись методы обучения, способы и приемы. Целью методики преподавания художественного конструирования текстильных изделий является подготовка творческой личности. Основопологающим здесь является объединение творчества и обучения художественному конструированию текстильных изделий.

Важно рассматривать в комплексе принципы, задачи, методы обучения художественному конструированию текстильных изделий. Способность конструировать возникает в процессе конструкторской деятельности. Творческие способности получают свое развитие в твор-

ческой деятельности во время выполнения постоянных специальных упражнений по художественному проектированию и художественному конструированию текстильных изделий.

Вопросы методики преподавания художественного конструирования текстильных изделий приобретают в настоящее время особое значение. Они не могут замыкаться только на конструировании (узкопрофессиональных требованиях). Необходимо рассматривать этот вопрос с позиции творчества и опираться в учебном процессе на единство учебных и творческих задач.

Соединяя в единое целое конструкторскую и творческую деятельность художника-стилиста (бакалавра), решается вопрос творческого развития. Эти виды деятельности у художника-стилиста должны развиваться параллельно, дополняя друг друга. Увлечение изучением только конструированием ведёт к оторванности от творческого процесса в художественном конструировании текстильных изделий.

Использование различных сочетаний методов обучения художественному конструированию текстильных изделий ведёт к учету всех сторон подготовки художников-стилистов, включая:

а) начальный уровень подготовки по дисциплинам творческого направления «Технический рисунок», «Композиция костюма», «Архитектоника» и т.д.,

б) индивидуальные психологические особенности творческой личности;

в) оптимизацию учебного процесса по художественному конструированию текстильных изделий;

г) специфику творческой и конструкторской деятельности.

И возникают вопросы: Как научить создавать образ? Как раскрыть, сформировать творческие способности? и др.

Развитие творческих способностей является целью системой включающей цель и содержание обучения, систему контроля и оценки, разработанные дидактические материалы.

В учебном процессе обучения художественному конструированию текстильных изделий можно выделить три этапа. Первый этап – начальный (можно назвать вводный). В ФГОС ВО поставлены конкретные профессиональные задачи для направления подготовки 54.03.03 «Искусства костюма и текстиля» связанные с творческим направлением выполнением художественных эскизов, набросков моделей, технических рисунков. Художественно-конструкторская деятельность художника-стилиста начинается с технического рисунка с новыми конструктивными решениями по разрабатываемым моделям, с усовершенствованными деталями в текстильных изделиях. Дисциплины «Рисунок» и «Технический рисунок» обеспечивают формирование образного, художественного мышления у художника-стилиста, а это в свою очередь развитие пространственного и конструктивного видения моделей в проектировании. Эти дисциплины являются начальными и основными навыками в профессиональной компетенции художника-стилиста, что позволяет легче овладеть знаниями последующих дисциплин. Технический рисунок – это точное проекционное и конструктивное изображение моделей, характеризующий форму, силуэт, конструктивные решения элементов конструкции с переходом из художественного образа.

Изучение и использование средств художественного конструирования текстильных изделий оказываются творческим началом составляющим подготовку художника-стилистанаправления подготовки 54.03.03 «Искусства костюма и текстиля». Сегодня в учебном процессе большое значение имеет поиск прогрессивных методов обучения художественному конструированию текстильных изделий, открывающих творческий потенциал будущих профессионалов.

Основное внимание художника-стилиста на начальном этапе обучения (1-2 курсы) нацелено на развитие творческих способностей на отработку умений и навыков исполнительского характера конструкторской дея-

тельности. На первом курсе у бакалавра формируется отношение к учебной работе, задается общее направление учебного процесса на последующие курсы обучения активного творческого потенциала для развития творческих способностей художника-стилиста. Постигаются методы и методики художественного конструирования текстильных изделий, активно накапливается профессиональный творческий опыт, учебные задания носят определяющий характер. Любое активное проявление творческого профессионального характера бакалавром всегда надо поощрять.

Изучение и использование средств художественного конструирования текстильных изделий оказываются творческим началом, направленным на подготовку художника-стилиста.

Второй этап – средний(промежуточный) этап обучения (3 курс). Этот этап связывает начальный и заключительный этапы. Здесь проявляются и развиваются профессиональные конструкторские навыки, творческие качества художника-стилиста. Учебно-аналитические задачи художественного конструирования текстильных изделий являют свое закономерное продолжение в творческом плане и находят выражение в характере индивидуальных качеств. На среднем этапе обучения вероятно разделение учебно-аналитического и творческого подходов в художественном конструировании текстильных изделий, можно разделить учебные и творческие задания. Отдельные учебные упражнения требуют разработки чертежа по готовому техническому рисунку, заданной методике, с готовыми формулами, разменными признаками и процессом построения. Эта является механическая работа, не требующая творческого подхода, а помогает отработать навык разработки базовых конструкций текстильных изделий. Менее сложные конструкции текстильных изделий разрабатываются на начальном этапе обучения.

Третий этап – заключительный (4 курс). На этом этапе предъявляются высокие требования к художнику-стилисту, так как он способен решать творческие задачи проектирования текстильных изделий. Изучены в основе методы и методики художественного конструирования текстильных изделий, знания приведены в систему, приобретён опыт творческой работы. Использование практических навыков в творческом поиске по художественному конструированию текстильных изделий подкрепленных теоретическими знаниями выступает на первый план. На четвертом курсе обучения художественному конструированию текстильных изделий стоит задача передать через текстильное изделие образ. Выполняется дипломный проект, требующий творческого подхода к вопросам проектирования и художественного конструирования текстильных изделий.

В связи с увеличением в учебном плане часов на самостоятельную работу необходимо пересмотреть методический фонд по художественному конструированию текстильных изделий, рассмотреть вопрос индивидуализации и дифференциации учебного процесса. При индивидуальных формах обучения художественному

конструированию текстильных изделий показатели эффективности обучения выше. Этот процесс сложный и должен учитывать уровень индивидуальных способностей бакалавра, его подготовку и потребности. Мы должны увидеть профессионала в области художественного конструирования с уникальным творческим подходом к проектированию текстильных изделий.

Направление к индивидуальности обучения художественному конструированию текстильных изделий проходит через организацию самостоятельной работы бакалавров под руководством преподавателя, консультации, мастер-классы, НИРС, проектирование коллекций, участие в международных и всероссийских конкурсах. Это позволяет обратить внимание на вопросы творческого использования знаний, умений и навыков, что приводит к развитию творческой личности бакалавра.

Бакалавр в процессе обучения сталкивается с комплексом информации, которая даёт восприятие окружающего мира, где роль отводится эмоциональным, индивидуальным, интеллектуальным особенностям личности. На личностном восприятии художник-стилист воплощает художественный образ модели, отвечающий современным требованиям моды. От восприятия-реальной действительности мира зависит создание им художественного образа, где объективная реальность является первоосновой.

Творческая деятельность художника-стилиста рассматривается как результат познавательной, творческой и конструкторской деятельности в совокупности. В практике эти виды деятельности находятся во взаимодействии между собой. Художник-стилист воспринимает, изучает, познаёт и оценивает художественный образ как объект своей деятельности.

Воспринимая творческий объект своей деятельности, художник-стилист оценивает его, не отделяя процесс проектирования от самого восприятия в момент его изучения. Процессы восприятия, являют в себе элементы творчества при их оценивании и изучении.

Развитие творческих способностей на занятиях художественным конструированием текстильных изделий является способностью видеть целостно творческий объект в каждом отдельном случае этапа проектирования. В практической работе восприятие над образом активно перестраивается в форму сосредоточения внимания на поиске наибольшего количества информационных признаков текстильных изделий, а также количественном и качественном выборе признаков, необходимых для их проектирования. Здесь нужно уделять место управлению познавательной деятельности.

Важным качеством творческих способностей рассматривается специфически развитое конструктивное

мышление в процессе продуктивной деятельности. Деятельность художника-стилиста, связанная с художественным конструированием текстильных изделий, отличается тем, что мышление является в форме оперирования художественными образами текстильных изделий. В процессе творческого освоения художественного конструирования происходит формирование образов восприятия, представления и воображения. Бакалавр должен объективно видеть недостатки и квалифицированно оценивать каждый этап своей работы.

Работа бакалавра направленная на развитие творческих способностей состоит из этапов. Первый этап – художественное конструирование простых текстильных изделий, формы. Второй этап – художественное конструирование текстильных изделий с использованием аналогов. Третий этап – художественное конструирование текстильных изделий по образцу. Четвёртый этап – художественное конструирование текстильных изделий по разработанным художественному и техническому эскизам. В процессе обучения надо показать, что художественное начало положено в творческом создании всех текстильных изделий.

Характер работы бакалавров в значительной степени определяется уровнем технических возможностей и качеством развития творческих способностей в художественном конструировании текстильных изделий. В процессе наблюдения за работой бакалавров (индивидуальные – типологические особенности) выявлено, что темп развития творческих способностей разный. Это оказывает влияние на конечный уровень подготовленности. Для развития творческих способностей ещё необходим метод индивидуального подхода в обучении, что стимулирует учебную и творческую активность бакалавров.

К условиям развития творческих способностей в художественном конструировании текстильных изделий следует отнести ряд задач по формированию волевых качеств бакалавра. Обучение бакалавров художественному конструированию текстильных изделий должно проходить в творческой обстановке. Здесь может быть коллективное посещение выставок текстильных изделий, творческих мастерских, встречи с известными мастерами своего дела, углубленное изучение литературы по художественному конструированию.

В результате этих мероприятий бакалавр сам делает поиск выразительных средств художественных образов, у него формируется и накапливается багаж знаний, приобретается художественный вкус необходимый для развития творческих способностей в процессе обучения художественному конструированию текстильных изделий.

Библиографический список

1. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении. / Под ред. Г.И. Шукиной. М.: Просвещение, 2004. 176 с.
2. Виленский М.Я., Образцов П.И., Уман А.И. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: Учебное пособие. Издание второе/ Под ред. Сластенина В.А. -М.: Педагогическое общество России, 2005-192 с.
3. Карнеева С.А. Некоторые психолого-педагогические аспекты формирования умений и навыков у художника-стилиста по дисциплине «Конструирование костюма». // Образование и общество. Орел: Июль-август 2008 №4 (51) С.40

4. *Коджаспирова Г.М.* Педагогика. Учебник. М: Гардарики, 2004 г.
5. *Кукшин В.С.* Общие основы педагогики. М-Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2006 г.
6. Хрестоматия: Психология развития. СПб.: Издат.дом»Питер»,2001-512с.

References

1. Actual issues of forming interest to learning. / Ed. G.I.Schukin. М.: Education, 2004 176 p.
 2. *Vilenskii M.Ya., Obratsov P.I., Uman A.I.* Technologies of professional-based learning in higher education: Textbook. Second edition / Ed. by Slastenin V.A.-М.: Pedagogical Society of Russia, 2005-192p.
 3. *Karpeeva S.A.* Some psychological and pedagogical aspects of formation of skills of the artist-stylist for the discipline «Designing the costume». // Education and Society. Orel- July-August 2008 №4 (51) P.40
 4. *Kodzhaspirova G.M.* Pedagogy.Manual.М: Gardariki, 2004.
 5. *Kukushin V.S.* General principles of pedagogy. М Rostov n / D: Publishing Center «Marta», 2006
 6. Reader. Psychology of development . SPb.: Publishing house «Peter» 2001. 512 p.
-
-

УДК 378.14.026.9:687.1.016.5P3

UDC378.14.026.9:687.1.016.5P3

КАРПЕЕВА С.А.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры художественного проектирования и технологии швейных изделий, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева.
E-mail: karpeevas@bk.ru

KARPEEVA S.A.

Assistant professor of art design and technology of garments, Orel State University named after I.S. Turgenev
E-mail: karpeevas@bk.ru

ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ ОБУЧЕНИЯ БАКАЛАВРОВ ХУДОЖЕСТВЕННОМУ КОНСТРУИРОВАНИЮ ТЕКСТИЛЬНЫХ ИЗДЕЛИЙ В НАПРАВЛЕНИИ ДИДАКТИКА

THE INCREASING OF THE LEVEL OF BACHELORS' TRAINING TO THE ARTISTIC DESIGN OF THE TEXTILE PRODUCTS IN THE TREND OF DIDACTICS

Статья посвящена проблеме формирования у бакалавра профессиональных и общекультурных компетенций по художественному конструированию текстильных изделий в процессе повышения уровня обучения студентов в вузе. Рассмотрена система организации педагогического процесса, общие дидактические методы их реализации в конструкторской деятельности бакалавров по направлению подготовки 29.03.05 «Конструирование изделий легкой промышленности»

Ключевые слова: формирование умений и навыков, конструкторская деятельность, бакалавр, инженер-конструктор, проблема, метод обучения, конструирование текстильных изделий, дидактические методы, система, профессиональные компетенции, инженерно-конструкторская, творческая, научная деятельность.

The article is devoted to the problem of the formation of bachelor's professional and general cultural competences on the artistic design of textile products in the process of raising the level of students training at high school. The system of organization of educational process, general teaching methods for their implementation in the design work of bachelors in the direction of training 29.03.05 «Design of light industry products» are considered.

Keywords: shaping of abilities and skills, design activities, bachelor, engineer-designer, the problem, method of teaching, designing textiles, didactic methods, system, professional competences, engineering and design, creative, scientific activity.

В современной высшей школе бакалавру приходится справляться с множеством проблем в процессе обучения художественному конструированию текстильных изделий. Обладать нестандартным творческим и конструктивным мышлением для современного бакалавра просто необходимо. При этом основной задачей педагогического процесса в обучении художественному конструированию текстильных изделий стоит создание условий для формирования профессиональных компетенций.

Бакалавру необходимо постоянно повышать свой уровень образования. Поэтому каждый педагог отвечает на вопросы «Как активизировать познавательную деятельность бакалавра?», «Как стимулировать бакалавра заниматься систематически?», «Как правильно сформировать общекультурные и профессиональные компетенции?».

В процессе совершенствования обучения бакалавров сегодня актуальна замена одних методик другими, значительная перестройка образовательных стандартов высшего профессионального образования, переработка учебных планов.

Каждый год создаются новые предпосылки для са-

мостоятельной работы бакалавров, а также для формирования у них профессиональных и общекультурных компетенций в процессе учебной деятельности.

Достижение высшего уровня профессиональных компетенций (знаний, умений, навыков) зависит в первую очередь от эффективной подачи учебного материала, выполнения упражнений – мастер классов.

Умение – это способность выполнить действие, иными словами, способность достичь поставленной цели [3]. Выполняя задания лабораторных и практических работ, с применением необходимых инструментов таких как – (линейка, лента для снятия мерок, манекен), бакалавр приобретает конструкторские умения. Достаточно в форме мастер – класса показать, как выполняется упражнение, то на основе накопленных знаний по дисциплинам: «Прикладная антропология», «Макетирование», «Архитектоника объемных форм», умения формируются сравнительно быстро. Умения совершенствуются при неоднократном повторении действий, которые выполняются рационально, четко и быстро.

Формирование навыков происходит автоматически с опорой на чувствительные ориентиры стандартных

элементов в процессе повторных стабильных действий - интеллектуальных, сенсорных и моторных операций, что освобождает сознание и удовлетворяет бакалавра (аналитическая методика, операционная система) и происходят действия автоматически. С начала действия выполняются четко, легко и быстро, но при объединении элементов в целостные действия возникают трудности, умения не проявляются, а сформированные навыки оказываются шаблонными. Никакие действия бакалавров до конца автоматизированными не бывают. Автоматизированные действия бакалавра совершенствуются элементами регуляции, контроля, частичным сознанием, что облегчает конструкторскую деятельность и формирование профессиональных компетенций.

По другой синтетической, содержательной методике формирование профессиональных компетенций осуществляется по предметной системе. С начала навыки формируются медленно с некоторыми ошибками. Потом с каждым этапом формирования знаний, закономерности процессов художественного конструирования текстильных изделий, умений находить различные пути решения проблемы, навыки отличаются высоким уровнем, гибкостью. В то же время преподавателю необходимы знания всех процессов успешного формирования профессиональных компетенций: особенности организации учебного процесса, характер осваиваемых действий, методы обучения, индивидуальные возрастные особенности обучаемых и многие другие факторы. Все эти факторы учитываются преподавателем во время учебного процесса. Безусловно, применение соответствующих методов обучения, правильное понимание выполнения действий, учет преподавателем индивидуальности восприятия нового материала, вовлеченность бакалавра в конструкторскую деятельность на уровне возможностей создаёт успешное формирование профессиональных компетенций. Вовлечение бакалавров в конструкторскую деятельность – является главной задачей преподавателя. Проводятся занятия индивидуального характера как добровольные, так и обязательные. Практические и лабораторные работы выполняются по образцам точных, готовых конструкций, индивидуально разработанных в рамках предложенной темы. В процессе формирования профессиональных компетенций достигается адаптация к конструкторской деятельности, удовлетворение качеством выполняемых действий, осуществление самоконтроля.

Тщательная разработка конспекта, дидактического и методического материала, отличное состояние лабораторной базы, ведет к успеху любого занятия. Запланированные действия педагога направленные на развития познавательной активности бакалавра, активизации конструктивного мышления, ведут к правильному формированию профессиональных компетенций. Если к занятию будут тщательно подготовлены как преподаватель, так и бакалавр, то поставленная цель обязательно будет достигнута.

Формирование профессиональных компетенций в области художественного конструирования текстиль-

ных изделий происходит как на лекциях (получение теоретических знаний), так и на практических и лабораторных работах. Организовывая практические и лабораторные работы по художественному конструированию текстильных изделий необходимо учитывать, что хорошо знающий теорию бакалавр может применять свои знания на практике в профессиональной деятельности. Целью проведения лабораторных работ является научить бакалавра решать конкретные практические задачи, применяя правила, что ведет к формированию профессиональных компетенций. Но это выполнимо при высокой активности бакалавра на занятиях и их степени теоретической подготовленности.

В определении принципов организации педагогического процесса инженерно-конструкторской, творческой и научной деятельности бакалавров по направлению подготовки 29.03.05 «Конструирование изделий легкой промышленности», необходимо придерживаться единства цели, содержания, методов обучения художественному конструированию текстильных изделий и соблюдать их взаимообусловленность.

На формирование профессиональных компетенций влияет выбор содержания дидактического и методического материала, методов обучения, развития и воспитания – все это главные принципы педагогики.

Бакалавр формируется не только профессиональными компетенциями, но и определенным мировоззрением, жизненными установками и ценностями, особенностями профессиональной деятельности (общекультурные компетенции). Деятельность педагога и бакалавра в образовательном процессе представляется как взаимодействие субъектов. Их активность является главным принципом организации совместной деятельности. Только при этом педагогические воздействия педагога на бакалавра будут эффективны.

Поставленная цель обучения художественному конструированию текстильных изделий реализуется в отборе методов, средств обучения, содержания учебного процесса. Здесь подходят методы преподавания и контроля способствующие формированию общекультурных и профессиональных компетенций; проблемные, эвристические, исследовательские и многие другие [3]. Поскольку процесс формирования профессиональных компетенций возможен в рамках учебной инженерно-конструкторской, творческой и научной деятельности бакалавров, то выбранные методы и средства обучения должны эффективно влиять на эту деятельность. Все это выполнимо в рамках дисциплин «Художественное конструирование текстильных изделий», «Макетирование», «Конструктивное моделирование текстильных изделий» и др., а также при организации мастер классов, учебных курсов.

Выбирая методы и формы организации учебного процесса необходимо учесть сложность теоретического и практического материала, методическую базу, количество учебных пособий по художественному конструированию текстильных изделий, позволяющих выполнять упражнения самостоятельно. Актуальной формой обу-

чения является лекция (восприятие информации пассивное), диалог-лекция, мастер-классы (презентации с использованием мультимедийного оборудования) на практических и лабораторных работах, где максимально активизируются творческое и конструктивное мышление бакалавров на каждом этапе обучения, а также дополнительные задания для самостоятельной работы.

Самостоятельная работа призвана сократить аудиторное время, стимулировать творчество бакалавра, научную деятельность и т.д. Но в действительности из-за недостаточной методической базы, недостатка времени бакалавру самостоятельное овладение научным материалом, выполнение ряда лабораторных работ оказывается малоэффективным. Поэтому грамотно организованная аудиторная работа с преподавателем является наиболее эффективной.

В проблемной ситуации необходимо выяснить направления задач направленных на формирование профессиональных компетенций и активизацию инженерно-конструктивного мышления. Осознание в потребности познавательной деятельности бакалавра, в её активации, в потребности новых научных знаниях приводит к попытке решать проблемы художественного конструирования текстильных изделий известными и доступными способами.

Преподаватель и бакалавр в совместной деятельности решают проблемные ситуации, социальные проблемы, что составляет проблемное обучение. На занятиях художественным конструированием текстильных изделий постоянно необходимо проектировать новые модели с другими характеристиками, улучшать качественные характеристики разработанных конструкций. Учебные задания разрабатываются с учетом профессиональных задач и проблемных ситуаций, решаемых самостоятельно бакалаврами с учетом индивидуальных особенностей. Согласно этому учебные задания должны быть разной степени сложности. По рекомендациям психологов перед одаренными бакалаврами ставятся проблемные ситуации более сложного характера с различными сформулированными проблемами. Применение игровых методов обучения позволяет применять на практических и лабораторных занятиях учебные задания, приближенные к производственным задачам. Например, предлагается учебная задача сыграть роль инженера - конструктора, что способствует развитию творческого, конструктивного мышления профессиональных компетенций. Поиск решения учебной задачи и принятие оптимального решения обуславливает применение эвристических методов обучения: метод мозговой атаки, метод гирлянд случайностей и ассоциаций и т.д. [4].

Рассматривая систему инженерно-конструкторской деятельности бакалавра, ученые-исследователи подразделяют различные дидактические пути формирования профессиональных компетенций в художественном конструировании текстильных изделий.

Наиболее характерны шесть основных систем обучения художественному конструированию текстильных изделий, позволяющие формировать профессиональные

компетенции: предметная, операционная, операционно-предметная, предметно-операционная, операционно-комплексная [3].

По системе предметно-операционной педагог определяет программу учебного курса по художественному конструированию текстильных изделий, где темы заданий изучаются последовательно без ограничения во времени.

При исследовании предметно-операционной системы в учебной программе курса по художественному конструированию текстильных изделий учитывается объём изучаемых тем, количество времени на выполнение заданий освоения дисциплины, также отмечена необходимость формирования правильных инженерно-конструкторских приемов; но программой не предусмотрено формирование профессиональных компетенций по предметной системе. Система инженерно-конструкторской подготовки бакалавра при грамотной организации конструкторской деятельности будет эффективна, выбрав правильные методы обучения.

Методы обучения – это взаимосвязанная система последовательных действий педагога. Педагог организует познавательную, конструкторскую деятельность бакалавра с помощью средств обучения для усвоения теоретических знаний и формирования практических профессиональных компетенций.

Методы обучения представляют собой множество критериев, учитывающих психолого-педагогические принципы организации процессов; выбор сочетаний методов обучения; выбор методов науки; уровень подготовленности бакалавров к работе реализуемыми выбранными методами, степень интенсивности обучения во времени.

Известный факт, что лекция повышает научный уровень подготовки бакалавров и является ведущим методом обучения, формирующим научные знания – метод информационно – рецептивный. В этом случае педагог передает теоретические знания в форме лекции, бесед, диалога. Здесь используются разнообразные технические средства обучения, наглядные пособия (образцы выполненных учебных работ, макеты), презентации. Бакалавр воспринимает научную информацию по вопросам инженерно-конструкторской деятельности, выполняет схемы конструкций текстильных изделий, изучает учебно-методическую литературу.

Формирование у бакалавров профессиональных компетенций, связи теоретических знаний и применение их в ходе лабораторных, практических работах осуществляется методом репродуктивного обучения (выполнение рисунков, конструктивных схем, методических карточек) с помощью мультимедийного оборудования. В этом случае преподаватель направляет и корректирует инженерно-конструкторскую деятельность в течение периода обучения [2].

Выполняя лабораторные работы, бакалавр лучше усваивает учебный материал, теория подтверждается практикой и это зависит от методической, от теоретической и практической лабораторной базы, а также орга-

низации работы бакалавра на занятиях художественным конструированием текстильных изделий.

Переходным является метод проблемного изложения. Происходит постановка проблемной ситуации при переходе к другому уровню исследовательского и эвристического методов обучения художественному конструированию текстильных изделий бакалавров сформируются общепрофессиональные компетенции инженерно-конструкторской, творческой и научной деятельности.

Преподаватель выдает задание на самостоятельную работу отличное от типового выполнения (например, проектирование конструкции на нетиповую фигуру). Хотя бакалавр разрабатывал конструкции на типовую фигуру, при выполнении этого задания могут возникнуть трудности.

Начальное обучение художественному конструированию текстильных изделий всегда носит проблемный характер, а также и задания, направленные на самостоятельное выполнение, при этом создается прочный фундамент для исполнения дальнейших проблемных заданий.

В нестандартной изменённой инженерно-конструкторской деятельности целесообразно применить исследовательский метод проблемного изложения, выполнения вводных практических упражнений.

Так, например, бакалаврам выдается исследовательское задание, где выполняется анализ базовых конструкций по различным силуэтам, покроям, распределения конструктивных прибавок.

Применение этих методов способствует активизи-

зации инженерно-конструкторской деятельности в самостоятельной работе при незначительной помощи преподавателя.

Постепенное, поэтапное овладение приемами художественного конструирования текстильных изделий предполагает эвристический метод обучения. С помощью выполнения несложных практических упражнений, изучения учебной методической литературы инженерно-конструктивное мышление у бакалавра развивается уже с первого семестра. В последующих семестрах выполняются задания по художественному конструированию текстильных изделий различного ассортимента. Они способствуют формированию продуктивной инженерно-конструкторской, творческой и научной деятельности бакалавра.

В результате вовлечения бакалавров в спланированную инженерно-конструкторскую деятельность по направлению подготовки 29.03.05 «Конструирование изделий легкой промышленности» решение проблемы формирования знаний, умений и навыков, профессиональных компетенций, развития конструктивного мышления у бакалавров становится возможным.

Следовательно, формирование профессиональных и общекультурных компетенций наиболее эффективно происходит в правильной профессиональной организации учебной индивидуальной деятельности бакалавров. Применение сочетающихся методов и средств обучения непременно даст отличный результат в освоении приемов художественного конструирования текстильных изделий и активности в учебном процессе.

Библиографический список

1. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении. / Под ред. Г.И. Шукиной. М.: Просвещение, 2004. 176 с.
2. *Виленский М.Я., Образцов П.И., Уман А.И.* Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: Учебное пособие. Издание второе/ Под ред. Слостенина В.А. М.: Педагогическое общество России, 2005. 192 с.
3. *Карпеева С.А.* Некоторые психолого-педагогические аспекты формирования умений и навыков у художника-стилиста по дисциплине «Конструирование костюма». // Образование и общество. Орел: Июль-август 2008. №4 (51). С.40
4. *Коджаспирова Г.М.* Педагогика. Учебник. М: Гардарики, 2004.
5. *Кукущин В.С.* Общие основы педагогики. М- Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2006.
6. Хрестоматия: Психология развития. СПб.: Издат.дом»Питер», 2001. 512 с.
7. *Шаталов В.Ф.* Эксперимент продолжается. М.: Педагогика, 2003. 336 с.:ил.

References

1. Actual issues of forming interest to learning. / Ed. G.I. Schukin. M.: Education, 2004 -176 p.
2. *Vilenskii M.Ya., Obratsov P.I., Uman A.I.* Technologies of professional-based learning in higher education: Textbook. Second edition / Ed. by Slastenin V.A.-M.: Pedagogical Society of Russia, 2005-192p.
3. *Karpeeva S.A.* Some psychological and pedagogical aspects of formation of skills of the artist-stylist for the discipline “Designing the costume” [Text] / S.A. Karpeeva // Education and Society. Orel- July-August 2008.№4 (51). P.40
4. *Kodzhaspirova G.M.* Pedagogy. Manual.M: Gardariki, 2004.
5. *Kukushin V.S.* General principles of pedagogy. M - Rostov n / D: Publishing Center “Marta”, 2006
6. Reader. Psychology of development. SPb.: Publishing house “Peter” 2001-512 p.
7. *Shatalov V.F.* The experiment continues. M.: Education, 2003. 336 p, with ill.

МАКАРОВА В.Н.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории и технологий дошкольного образования, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: vn_makarova@mail.ru

ФАНДЕЕВА Т.А.

учитель-логопед, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение – средняя общеобразовательная школа №20 имени Героя Советского Союза Л.Н. Гуртьева, г. Орел

E-mail: t.a.fandeeva@mail.ru

MAKAROVA V.N.

Candidate of pedagogical sciences, associate professor, Department of Theory and Technology of Preschool Education, Orel State University named after I.S. Turgenev

E-mail: vn_makarova@mail.ru

FANDEEVA T.A.

Teacher-speech therapist, Municipal budget general education institution – general secondary school No.20 named after USSR Hero L.N. Gurtyev, Orel, Russia

E-mail: t.a.fandeeva@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ И ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ И ЯЗЫКОВЫХ СРЕДСТВ ИХ ВЫРАЖЕНИЯ

FORMING OF OLDER PRESCHOOL AGE CHILDREN'S SPACE AND TIME PERCEPTIONS AND LANGUAGE MEANS OF THEIR EXPRESSION

В статье на основе анализа теоретических источников рассматриваются подходы к проблеме формирования у дошкольников представлений о пространстве и времени, приводятся аргументы в пользу утверждения о необходимости формирования этих представлений и языковых средств их выражения в неразрывном единстве, выделены основные направления работы с детьми.

На основе анализа данных диагностического исследования выделены особенности пространственно-временных представлений у детей старшего дошкольного возраста. Описывается научно-обоснованная методика формирования этих представлений с учётом специфики их лексико-грамматического выражения в устной речи старших дошкольников. Названы педагогические условия, определяющие успешность работы по данному направлению.

Ключевые слова: пространственные представления, временные представления, языковые средства выражения пространственно-временных представлений, развитие речи детей старшего дошкольного возраста, экспериментальная методика.

The paper based on the analysis of theoretical sources examines the approaches to the problem of forming of older preschool age children's space and time perceptions. It provides evidence in favor of forming these perceptions and language means in unity. It also looks at key directions of such a work with children.

Based on the results of diagnostic study, the authors reveal the special features of space and time perceptions of older pre-school age children. They describe the methodology of forming these perceptions taking into consideration the specifics of their vocabulary and grammatical expression in oral speech of older pre-school age children. Pedagogical conditions are listed that determine the efficiency of work on this direction.

Keywords: space perceptions, time perception, language means of expression of space and time perceptions, speech development of older pre-school age children, experimental methodology.

Своевременное формирование представлений о пространстве и времени крайне важно для интеллектуального развития детей старшего дошкольного возраста, так как во многом определяет успешность ребенка в разных видах деятельности. Известно, что для полного овладения письмом, например, учащемуся необходимо безошибочно преобразовывать порядок звуковых комплексов во времени в последовательность графических знаков в пространстве. Таким образом, временной и пространственный аспекты восприятия и воспроизведения речи не могут быть разобщены. Это дает основание говорить о пространственно-временных

представлениях как комплексном образовании.

Аспекты проблемы формирования у дошкольников представлений данных математических категорий находили различное отражение в трудах психологов и педагогов. В одних работах акцент делался на развитии представлений дошкольников о времени, в других – о пространстве. Еще Я.А. Коменский отмечал, что на протяжении условноназываемой «Материнской школы» с ребенком нужно пройти «первые шаги хронологии». Упражнения в различении временных интервалов, по его мнению, следует организовывать в виде диалога родителей с детьми, в котором взрослые в доступной

форме называют, уточняют и демонстрируют явления окружающего мира. Этих взглядов придерживался и И.Г. Песталоцци, который считал формирование у ребенка временных отношений неперенным базисом для развития его речи как одного из ключевых способов познания и элементарного обучения.

В отечественной педагогике основные положения относительно проблемы ознакомления детей дошкольного возраста с пространством и временем нашли отражение в работах Н.Е. Вераксы, Е.И. Водовозовой, А.М. Леушиной, А.А. Люблинской, Т.А. Мусейбовой, Т.А. Рихтерман и др.

Среди работ, посвященных формированию представлений о пространстве в дошкольном возрасте, можно выделить две группы исследований. В работах первого направления изучалось развитие пространственных отношений, происходящее на основе использования речевых средств – пространственных предлогов и наречий. По мнению авторов этих работ, овладение самостоятельной речью ощутимо влияет на совершенствование представлений о пространственных отношениях (А.Я. Колодная, Е.Ф. Рыбалко, М.В. Вовчик-Блаkitная и др.).

В исследованиях учёных второго направления изучалось решение детьми вариативных пространственных задач и было показано, что пространственные представления формируются, прежде всего, на основе практической ориентировки в пространстве, обследования его свойств и необязательно выражаются в речевой форме. Данная гипотеза получила подтверждение в исследованиях В.В. Холмовской, К.В. Тарасовой, Е.Л. Агаевой и др.

Многие исследователи рассматривали категории пространства и времени в их единстве. Так Б.Г. Ананьев [1] в своих работах отмечал две основные формы отражения времени и пространства, выступающие одновременно в качестве ступеней познания: непосредственной (чувственно-образной) и опосредованной (логико-понятийной). Это означает, что только благодаря чувственности отражений у ребенка начинает формироваться высшая форма ориентировки – «логико-понятийная» или «теоретическая» (по терминологии Б.Г. Ананьева). Безусловно, успешность этого процесса во многом зависит от степени освоения ребенком специальной терминологии и обучающей функции взрослого при этом.

А.М. Леушиной [3] была разработана система формирования у дошкольников пространственно-временных представлений в контексте их умственного развития. В процессе усвоения абстрактных знаний о пространстве и времени важнейшим считалось выполнение практических действий.

По мнению Т.А. Мусейбовой [4,5], наиболее эффективны для осознания детьми пространственных и временных представлений организованные игры, занятия и упражнения игрового характера. С её точки зрения, первостепенная задача обучения состоит в том, чтобы старший дошкольник овладел знанием отдельных единиц измерения времени и ориентировки в простран-

стве с опорой на прочную сенсорную основу, имеющую яркую эмоциональную окраску. По утверждению автора, находящееся в постоянном развитии отражение пространственно-временных отношений должно выражаться в разнообразной практической и интеллектуальной деятельности ребенка дошкольного возраста в процессе познания им объективной действительности.

Представляют интерес теоретические положения, методические рекомендации и опыт работы Р.П. Чудновой по развитию временных ориентировок у старших дошкольников с использованием наглядного и словесного материала.

Анализ литературных источников показал, что в большинстве своём исследования отражают отдельные направления, методы и формы организации работы по развитию либо пространственных, либо временных представлений. По сей день не сложилась целостная научнообоснованная методика, которая обеспечила бы формирование этих представлений в единстве с учётом специфики их лексико-грамматического выражения в устной речи старших дошкольников. Эту идею мы взяли в качестве основы при осуществлении исследовательской работы.

Доказано, что речь как ведущее средство общения сопровождает и, во многом, определяет эффективность всех видов детской деятельности, в том числе, и познавательной, обеспечивая процесс познания должной лексико-грамматической базой. Включение слова в процесс восприятия, овладение самостоятельной речью в значительной степени способствует совершенствованию пространственных и временных отношений (А.А. Люблинская, А.Я. Колодная, Е.Ф. Рыбалко и др.). Чем точнее слова определяют направление в пространстве и длительность отрезков времени, тем легче ребенок ориентируется в них, тем полнее включает эти пространственные и временные признаки в отражаемую им картину мира, тем более осмысленной, логичной и цельной она становится для ребенка. Это и определяет необходимость формирования в неразрывном единстве представлений о пространстве и времени и языковых средств их выражения.

В рассмотренных нами исследованиях отечественных педагогов и психологов достаточно подробно описаны особенности пространственно-временных представлений старших дошкольников, основные трудности, с которыми сталкиваются дети, а также наиболее благоприятные условия формирования представлений данных математических категорий, используемые для этого методы и приёмы. На основании анализа исследований выделены основные направления работы по развитию пространственных и временных представлений:

1. Конкретизация понятий об основных единицах времени (части суток, времена года, месяцы, год), созерцание и установление временной последовательности каких-либо действий и событий (после, перед, сейчас, потом и т.д.).

2. Становление и детализация понятий о периодах человеческого возраста, о взаимоотношениях и ролях в

семье (сын, дочь, отец, мать, бабушка, дедушка и т.д.).

3. Формирование представлений о схеме собственного тела с целью создания предпосылок и основы для формирования более сложных систем ориентации в пространстве.

4. Разграничение правой и левой частей тела. С появлением в словаре ребенка и пониманием слов «влево», «вправо», «назад», «вперед», «близко», «далеко» по отношению к себе, а потом по отношению к другим объектам, углубляются и расширяются пространственные представления.

5. Дифференцировка основных пространственных направлений при активном передвижении в пространстве.

6. Ориентировка в окружающем пространстве. При этом учитывается, что ориентировка в горизонтальных направлениях (сзади – спереди, вперед – назад) страдает больше, чем в вертикальных (вверху – внизу, над – под).

7. Ориентировка в двухмерном пространстве, т.е. на плоскости. Отдельные авторы (В.Г. Нечаева, Н.А. Сенкевич и др.) считают целесообразным проведения с детьми старшего дошкольного возраста так называемых «зрительных диктантов», на материале которых удобно проводить работу по уточнению пространственного расположения фигур: «Нарисуй кружок, справа от него квадрат, слева от квадрата поставь точку».

Анализ теоретических подходов и основ формирования у детей старшего дошкольного возраста пространственно-временных представлений и языковых средств их выражения позволил спланировать и провести эмпирическое исследование.

В основу экспериментальной методики были положены работы Р.Ф. Галлямовой по изучению временных представлений [2] и М.М. Сеаго – пространственных представлений [6, 7] детей старшего дошкольного возраста.

По итогам исследования были выявлены уровни развития пространственно-временных представлений и языковых средств их выражения: высокий, средний и низкий. Среди старших дошкольников только у половины детей пространственно-временные представления сформированы на высоком уровне, у 30% – уровень развития данных представлений ниже нормы, а 20% обследованных дошкольников имеют низкий уровень развития представлений о пространстве и времени.

Качественный анализ данных диагностического исследования позволил выделить следующие особенности пространственно-временных представлений и языковых средств их выражения у старших дошкольников:

– дети легко выделяют ведущую руку при выполнении заданий, но затрудняются в речевой дифференцировке «правого» и «левого»;

– возникают определенные трудности в восприятии и последующей вербализации пространственных отношений между предметами;

– дети ориентируются в пространстве легче в статике, нежели в движении;

– дошкольники используют в речи только отдельные, наиболее простые пространственные наречия (близко, далеко, около), часто не понимая значения производных и составных предлогов (сверху, напротив, из-за, из-под) и сложных речевых конструкций (книга, лежащая под журналом – журнал, лежащий под книгой);

– последовательность расположения временных эпизодов определяется, прежде всего, их эмоциональной значимостью для дошкольников (рассказывая о режиме дня в детском саду, дети часто пропускают сон, зарядку, говоря, что они целый день играют и гуляют);

– ориентация во времени происходит только на основе бытовых показателей (утро – время пробуждения ото сна, день обычно приравнивается к обеду, вечер – к возвращению из детского сада домой, а ночь наступает, как только ребёнок ложится спать);

– представления о длительности отдельных промежутков времени у детей неточны;

– лучше усвоены наречия, обозначающие скорость и локализацию событий во времени (давно, быстро), хуже – наречия, выражающие длительность и последовательность (долго, после, следом);

– дети не понимают и не могут подобрать синонимичные названия частей суток и времён года, образные выражения, их характеризующие (утро: чуть свет, с первыми петухами, спозаранку; лютая зима, лето красное);

– при описании времени года дошкольники используют однотипные наречия и определения, узкий набор выразительных средств, допуская грамматические и смысловые ошибки;

– нерезультативен языковой анализ названий дней недели, месяцев года в иностранных (восточнославянских) языках, где эти названия «говорящие» – образные («снежень»/«студень»/«лютый» – декабрь/январь/февраль).

На основании полученных в ходе констатирующего этапа эксперимента результатов и выделенных особенностей пространственно-временных представлений у старших дошкольников был разработан комплекс развивающих мероприятий в рамках непосредственной образовательной и самостоятельной (прежде всего, игровой) деятельности дошкольников.

Работа была организована по семи основным направлениям: «Части суток», «Неделя», «Месяцы и времена года», «Представления о собственном теле», «Представления о взаимоотношении внешних объектов и тела», «Вербализация пространственных представлений», «Понимание и оперирование сложными речевыми конструкциями, отражающими пространственно-временные связи». Работа проводилась один раз в неделю во второй половине дня и исключительно в форме увлекательного путешествия, что позволяло добиваться максимального сосредоточения детей на выполнении заданий и, как следствие, повышало степень усвоения ими нового материала.

Для успешного запоминания временных последовательностей и пространственных ориентиров детям предлагалось множество иллюстраций, стихов, загадок.

В процессе работы использовались разнообразные методы обучения (практические, наглядные, словесные). Каждое следующее развивающее мероприятие было организовано с опорой на уже имеющиеся у детей знания.

Занятия по развитию представлений о частях суток проводились в условиях постепенного усложнения заданий (сначала с использованием наглядности, а затем в словесной форме без наглядного материала). Внимание ребенка обращалось на изменение положения солнца, на разный цвет неба в различное время суток, на то, что день, вечер, ночь и утро – это части целого – суток.

Работа над днями недели соотносилась с расписанием занятий в группе. Спустя некоторое время дети уже достаточно хорошо знали, в какие дни недели и какие именно у них проводятся виды деятельности («У нас рисование в понедельник», «Музыка всегда в среду – мы поём разные песенки и танцуем» и т.д.). Это позволило исключить механическое заучивание названий и последовательности дней недели.

Поэтапно строилась работа и по развитию представлений о временах, а затем и о месяцах года. Задания на запоминание названий времён года сменялись упражнениями на узнавание времени года по картинкам и установление их последовательности.

Формирование пространственных представлений предполагало работу со схемой лица (определение взаимного расположения его частей) и последующее развитие представлений о схеме собственного тела, что создало основу для формирования более сложных систем ориентации в пространстве. При выполнении упражнений данного блока, как ребенком, так и педагогом применялись маркеры.

С учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей в работе использовались различные наглядные пособия, а именно: натуральные предметы, изображения предметов, схемы, модели и др.

Красной линией через каждое развивающее мероприятие проходила работа по развитию речевой деятельности детей: накопление и активизация словаря, в том числе образной лексики, развитие грамматического строя речи, упражнение в понимании и самостоятельном употреблении в речи сложных речевых конструкций, например: «Перед каким временем года бывает зима?», «Посуда вымыта маминной дочкой. Кто помыл посуду?». Сначала у детей формировалось понимание, а затем навык самостоятельного употребления различных пространственно-временных речевых конструкций.

Зная, что усвоение слов-терминов, отражающих пространственные представления, происходит более успешно в процессе выполнения практических действий, педагоги создавали условия для активного перемещения детей в пространстве и их самостоятельных действий по отображению пространственных компонентов.

Важным считали научить ребёнка ориентироваться не только в реальном пространстве окружающей среды, но и в схематичном пространстве (лист бумаги), в связи с предстоящим обучением в школе.

Так как непосредственная образовательная деятельность детей подразумевает всестороннее их развитие, непрерывно проводилась работа не только по формированию указанных представлений и языковых средств их выражения, но и по развитию познавательных психических процессов, мелкой моторики и координации движений.

Дидактические игры проводились каждый день и включались в различные формы работы с детьми. Предложенные игры и игровые упражнения использовали все работающие с детьми педагоги: воспитатели, логопеды, музыкальные руководители и др.

Организация дифференцированного подхода в обучении с учётом возрастных и индивидуальных особенностей детей, на основе принципа взаимосвязи работы по решению всех задач речевого развития позволила в полном объёме реализовать программу формирующего этапа эксперимента и достигнуть видимых результатов. Для оценки эффективности работы было проведено повторное обследование уровня сформированности пространственно-временных представлений и языковых средств их выражения у детей экспериментальной и контрольной групп.

По результатам обследования детей на стадии контрольного среза были сделаны выводы об эффективности проделанной работы по развитию пространственно-временных представлений и языковых средств их выражения. У большинства (70%) детей, включённых в экспериментальную группу, был выявлен высокий уровень развития представлений о пространстве и времени, а у остальных детей (30%) был диагностирован средний уровень развития представлений. Эти показатели значительно превысили данные контрольной группы, которые остались прежними: у 50% детей пространственно-временные представления и языковые средства их выражения развиты достаточно, у 30% – уровень развития данных представлений ниже нормы, а 20% обследованных дошкольников имеют низкий уровень сформированности представлений о пространстве и времени и языковых средств, их выражающих.

Обобщение полученных результатов позволило выявить наиболее оптимальные, определяющие успешность работы по данному направлению условия:

- систематичность и последовательность в организации образовательной деятельности детей по формированию их представлений о пространстве и времени и соответствующих языковых средств их выражения;
- учёт принципа взаимосвязи работы по решению всех задач речевого развития дошкольников;
- обогащение речи детей образными средствами языка, отражающими пространственные и временные представления;
- организация дифференцированного подхода в обучении с учётом возрастных и индивидуальных особенностей детей.

Библиографический список

1. *Ананьев Б.Г., Рыбалко Е.Ф.* Особенности восприятия пространства у детей. М.: Просвещение, 1964. 304 с.
2. *Галлямова Р.Ф.* Методика исследования развития временных представлений у детей старшего дошкольного возраста [Электронный ресурс] / Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». 2012. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/310035/pril1.doc>.
3. *Леушина А.М.* Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста. М.: Просвещение, 1994. 368 с.
4. *Мусейбובה Т.А.* Ориентировка в пространстве // Дошкольное воспитание. 1988. №8. С. 17-25.
5. *Мусейбובה Т.А.* Развитие ориентировки во времени у детей дошкольного возраста // Дошкольное воспитание. 1972. № 2. С.48-55.
6. *Семаго Н.Я.* Методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Практическое пособие. М.: Айрис-пресс, 2007. 112 с.
7. *Семаго Н.Я.* Пространство языка (лингвистическое пространство). Демонстрационный материал. М.: Айрис-пресс, 2006.

References

1. *Anan'ev B.G., Rybalko E.F.* Special features of children's space perception. M.: Prosveshhenie, 1964. 304 p.
 2. *Galljamova R.F.* Methodology of studies of time perceptions development of older pre-school age children / Festival of pedagogical ideas "Open lesson". 2012: <http://festival.1september.ru/articles/310035/pril1.doc>.
 3. *Leushina A.M.* Formation of elementary mathematic perceptions of pre-school age children. M.: Prosveshhenie, 1994. 368 p.
 4. *Musejibova T.A.* Orientation in space // Pre-school teaching. 1988. No8. Pp. 17-25.
 5. *Musejibova T.A.* Formation of orientation in time of pre-school age children // Pre-school teaching. 1972. No 2. Pp.48-55.
 6. *Semago N.Ya.* Methodology of the development of space perceptions of younger school age children. Practical manual. M.: Ajris-press, 2007. 112 p.
 7. *Semago N.Ya.* Space of language (linguistic space). Presentation material. M.: Ajris-press, 2006.
-

УДК355.233:37.035.7

UDC 355.233:37.035.7

МИТИН Д.И.

подполковник, преподаватель в/ч 69617
E-mail: Dimamit80@mail.ru

МИХЕЕВ А.Н.

майор, преподаватель кафедры физической подготовки Омского автобронетанкового инженерного института филиала Военной академии материально-технического обеспечения имени генерала армии А.В. Хрулёва.
E-mail: souzfk55@gmail.com

MITIN D.I.

Lieutenant Colonel, instructor of military unit 69617
E-mail: Dimamit80@mail.ru

MIKHEEV A.N.

Major, lecturer at Physical Training department at Omsk autoarmoured engineer Institute of the General of the Army A.V. Khrylyov Military Academy of material and technical providing
E-mail: souzfk55@gmail.com

КАЧЕСТВЕННЫЕ СОСТОЯНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

QUALITATIVE STATES OF THE PHYSICAL TRAINING OF MILITARY PERSONNEL

В статье рассматриваются качественные состояния физической подготовки военнослужащих. Предназначена широкому кругу читателей, интересующихся вопросами, связанными с организацией физической подготовки различных категорий военнослужащих.

Ключевые слова: физическая подготовка военнослужащих.

The article deals with the qualitative states of the physical training of military personnel. This article is intended for a wide range of readers who are interested in the questions connected to the organization of physical training of various categories of military personnel.

Keywords: physical training of military personnel.

Эффективности процесса физической подготовки военнослужащих, ее специальной военно-прикладной направленности всегда уделялось должное внимание. Различные аспекты физической подготовки военнослужащих силовых ведомств достаточно широко освещены в трудах Л.А. Вейднер-Дубровина, О.Н. Кудряшова, Л.М. Куликова, В.Л. Марищука, В.В. Миронова, Ю.Ф. Подлипняка, А.Г. Попова, В. А. Шейченко и мн. др.

В справочно-энциклопедической литературе в целом, а также научной литературе по направлению «Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры», «Теория и методика профессионально-прикладной физической культуры и физической подготовки военнослужащих» в частности, мы находим множество толкований подготовки, физической подготовки в целом, и физической подготовки военнослужащих в частности.

Так, в целом, подготовку можно определить как «действия, направленные на выработку навыков, передачу знаний и формирование жизненной позиции, необходимых для трудоустройства по какой-либо специальности, группе родственных специальностей или для работы в какой-либо отрасли экономики»; «создание кем-либо условий для успешного выполнения чего-либо, накопление кем-либо достаточного запаса теоретических знаний, практических навыков и т. п., которые необходимы для чего-либо; предварительное ин-

формирование кого-либо о чём-либо».

У физической подготовки толкований больше и специфика её трактовки зависит от роли, которую она выполняет:

– комплекс мероприятий, проводимых в целях развития физических качеств и формирования военно-прикладных навыков военнослужащих; предмет боевой подготовки [13, с.312];

– вид физического воспитания, имеющий прикладную направленность, а также степень физического воспитания, обеспечивающая предпосылки для овладения какой-либо деятельностью [11];

– процесс, направленный на развитие физических качеств, способностей (в том числе навыков и умений) человека с учетом вида его деятельности и социально-демографических характеристик [Федеральный закон от 04.12.2007 г. № 329-ФЗ (ред. от 28.07.2012, с изм. от 03.12.2012 г.) «О физической культуре и спорте в Российской Федерации»];

– совокупная характеристика физических возможностей человека, включающая показатели его физического развития и степень владения основными двигательными качествами [1];

– составная часть боевой подготовки Вооруженных Сил, основанная на использовании физических упражнений, предусматривающая всестороннее развитие и совершенствование психофизических качеств военнослужащих для подготовки их к несению военной службы

и боевой деятельности; проводится при участии и под контролем военно-медицинской службы [4].

Постановка проблемы статьи обусловлена потребностью в целостном познании физической подготовки военнослужащих. Решению данной задачи будет способствовать рассмотрение проявлений физической подготовки в различных её качественных состояниях: как явления, как системы, как процесса и как деятельности. Каждое такое качественное состояние представляет собой неизменяемую в разнообразных ситуациях статусную роль. Эта роль не изменяется на любом уровне его анализа, в ходе которого на первый план может выдвигаться то или иное качественное состояние физической подготовки.

Так, в статусной роли социального/общественного явления, например, физическая подготовка курсантов военно-учебных заведений обусловлена конкретно-историческим характером развития физической подготовки и проявляется в социальном заказе на это явление. Этот заказ реализуется такими механизмами как: осуществление деятельности образовательной организации МО России в соответствии с законодательством Российской Федерации, правовыми актами федерального органа исполнительной власти, осуществляющего функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования, своим уставом, ведомственными правовыми актами и приказами; идеалом офицера российской армии и флота, способного выполнять задачи по предназначению, как в боевых условиях, так и в условиях повседневной служебной деятельности; модель качества личности офицера и др.

Если говорить о физической подготовке курсантов военно-учебных заведений как *системе*, то в этом случае речь идет о широком диапазоне форм реализации общественного явления – о физической подготовке как системе, о системе физической подготовки, о системном характере физической подготовки курсантов военно-учебных заведений. Это качественное состояние реализуется посредством структурных компонентов системы – ее подсистем (целевых, содержательных, методических, технологических и т.п.). Например, физическая подготовка как система состоит из множества структурных, функциональных элементов. Эта система включает все элементы образовательного процесса и характеризуется наличием замкнутого цикла, то есть замкнутой своеобразной кольцевой цепи передачи информации: от «обучающего» – к «обучаемому» и от «обучаемого» – к «обучающему»: цель, задачи, содержание, методы, законы обучения и воспитания (общие принципы обучения и воспитания и принципы прикладной (специальной) направленности), средства, организационные формы и результат физической подготовки.

Так, в соответствии с Приказом Министра обороны Российской Федерации от 21.04. 2009 г. № 200 «Об утверждении Наставления по физической подготовке в Вооруженных Силах Российской Федерации» «целью физической подготовки в Вооруженных Силах является

обеспечение необходимого уровня физической подготовленности военнослужащих для выполнения боевых и других задач в соответствии с их предназначением». Данная цель достигается с помощью «решения общих задач (развитие и совершенствование физических качеств (выносливости, силы, быстроты и ловкости) с учетом возрастных особенностей; формирование навыков в передвижении по пересеченной местности в пешем порядке и на лыжах, в преодолении естественных и искусственных препятствий, рукопашном бою, военно-прикладном плавании) и специальных, которые обуславливаются особенностями военно-профессиональной деятельности (по виду (роду войск))».

Процессуальность взаимодействия субъектов физической подготовки является ее системообразующим элементом.

Необходимо отметить, что системный характер физической подготовки проявляется и в том, что, по мнению специалистов, в каждой системе может быть бесконечное множество разных подсистем. А сама физическая подготовка военнослужащих, являясь подсистемой всего процесса индивидуального физического развития человека в целом, и в нашем случае курсанта, в свою очередь является составной частью другой системы – физического воспитания, с присущими ей особенностями и свойствами системы.

Ещё однокачественное состояние физической подготовки военнослужащих обусловлено его статусной ролью *процесса*. В этом случае физическая подготовка как общественное явление в качестве системы реализуется посредством такой формы ее проявления, как процесс физической подготовки. При этом для характеристики процесса физической подготовки используются междисциплинарные категории: «состояние», «этап», «период», «стадия» и другие, являющиеся механизмами развития физической подготовки, т.е. изменения её качественно-количественных оценок.

Общепринято рассматривать процесс как «последовательная смена конкретных явлений, как единство качественно-количественных состояний в их развитии»; как «совокупность последовательных действий для достижения какого-либо результата» [3; 14, С.612]. «Структуру процесса нельзя изучить отдельно и независимо от структурных состояний системы на отдельных этапах его развития» [6]. «Описание процесса – описание системы в нескольких сменяющих друг друга состояниях» [8]. Следовательно, физическая подготовка в качественном состоянии процесса выступает в виде упорядоченной взаимосвязи и последовательности смены этапов, стадий, периодов изменения и достижения нового состояния каждого из элементов системы физической подготовки и всей системы в целом в конкретном пространстве, что отражается в качественно-количественных характеристиках и, следовательно, критериях измерения этих изменений.

В Приказе Министра обороны Российской Федерации от 21.04. 2009 г. № 200 «Об утверждении Наставления по физической подготовке в Вооруженных

Силах Российской Федерации», «физическая подготовка представляет собой процесс, направленный на развитие физических качеств, способностей (в том числе навыков и умений) человека с учетом вида его деятельности и социально-демографических характеристик». Физическая подготовка является основным элементом боевой готовности военнослужащих к выполнению учебно-боевых задач и одним из направлений повышения боеспособности Вооруженных Сил.

Физическая подготовка курсантов военно-учебных заведений в статусной роли процесса – целенаправленное изменение норм социальных отношений между участниками образовательного процесса, направленное на педагогически адекватное воздействие образовательной среды военного вуза на курсанта с целью изменения физической подготовленности.

По мере развития процесса физической подготовки главным сквозным элементом ее структуры становится психологический микроклимат в военно-учебном заведении в целом и учебных группах курсантов в частности.

Наш практический опыт организации физической подготовки военнослужащих различных категорий позволяет сделать вывод, что процессуальными характеристиками физической подготовки, например курсантов в образовательной среде военно-учебных заведений выступают: объективность (условия успешной реализации поставленной цели в физической подготовке), временные характеристики (этапы изменения физической подготовленности обучающихся), количественные характеристики (увеличение или уменьшение содержания определенных тем учебной дисциплины, в зависимости от результатов входного контроля или сдачи нормативов в выполнении упражнений; увеличение количества часов, отводимое на организацию физической подготовки), качественные характеристики (введение дополнительных тем по физической подготовке как учебной дисциплины), направленность процесса физической подготовки (его социальное предназначение, психологический климат учебной группы, степень удовлетворенности участников процесса физической подготовки его результатами) и т.д., которые взаимосвязаны и на различных этапах обучения имеют более или менее существенную роль.

Иными словами, физическая подготовка как процесс должна обеспечить, исходя из военно-профессиональной деятельности высокий уровень физической готовности курсанта к будущей военно-профессиональной деятельности, а вместе с этим необходимую и достаточную степень боевой готовности, как воинской части, воинского подразделения, расчета, так и каждого, отдельно взятого военнослужащего.

В своем качественном состоянии физическая подготовка военнослужащих как *деятельность* реализуется в разнообразных формах: деятельность по физической подготовке, физическая подготовка как деятельность и т.п. При этом в справочно-энциклопедической литературе под деятельностью понимается «работа, занятие в

какой-либо области» [14, С.150].

С.Л. Рубинштейн рассматривает деятельность как «целенаправленную и активную форму взаимодействия субъекта или целой совокупности субъектов с окружающим миром» [12].

Ю.Б. Гиппенрейтер рассматривает деятельность как «динамическую систему активного взаимодействия субъекта с окружающим миром, в процессе которого возникает психический образ и его воплощение в объекте, реализация субъектом своего отношения к окружающей действительности» [5].

Применительно к нашим исследованиям физическая подготовка курсантов военно-учебных заведений России как «деятельность» – это социально-педагогическое управляемое преобразование реально существующей физической подготовки в благоприятную для профессионально-личностного роста курсантов образовательную среду.

Механизмами реализации физической подготовки курсантов военно-учебных заведений как деятельности выступают: воспитательное воздействие содержания физической подготовки, спортивно-массовая работа, организация жизнедеятельности военно-учебного заведения или уклад жизни военнослужащих, личность и авторитет командира подразделения и научно-педагогического состава, воспитательное воздействие социально-педагогической инфраструктуры военно-учебного заведения.

Воспитательное воздействие содержания физической подготовки, содержание которой изучают и усваивают под руководством должностных лиц (командиров подразделений курсантов, научно-педагогического состава, инструкторов по физической подготовке и т.д.), а также в процессе самостоятельной физической подготовки.

Например, содержание физической подготовки курсантов военно-учебных заведений определяется социальным заказом на подготовку специалистов по тем или иным военно-учётным специальностям – Федеральным государственным стандартом высшего профессионального образования, а также квалификационными требованиями к военно-профессиональной подготовке выпускников.

Воспитательное воздействие физической подготовки связано с реализацией тех форм воспитания, которые интегрированы в обучение, следствием чего возникает и реализуется «воспитывающее обучение». Известно, что воспитывающее обучение не реализует свои цели и задачи, функции и потенциал автоматически. Для их достижения нужна специально организованная воспитательная деятельность на каждом учебном занятии или мероприятии. Если такой деятельности нет, то данный механизм не «работает», ограничиваясь лишь реализацией дидактических целей и задач. Если такая деятельность организуется, то обучение становится воспитывающим.

Спортивно-массовая работа является составной частью образовательного процесса и одним из основ-

ных видов деятельности всех должностных лиц военно-учебного заведения. Она включает в себя комплекс организационных, воспитательных, спортивных и иных мероприятий, осуществляемых субъектами образовательного процесса: руководством учебного заведения, командирами курсантских подразделений (начальниками курсов, групп), научно-педагогическим составом кафедры и инструкторами по физической подготовке.

Условиями выполнения задач воспитания военнослужащих в данном случае выступают: качественный подбор руководящего и научно-педагогического состава, опытных инструкторов по физической подготовке; обеспечение единства действий всех субъектов воспитательной работы; формирование стимулов саморазвития, самосовершенствования и самовоспитания; применение комплекса развивающих, лично ориентированных педагогических технологий, приемов и средств воспитания; направленность содержания физической подготовки на решение задач воспитания; организация действенного педагогического и психологического сопровождения учебно-воспитательного процесса и др.

Воспитательные задачи решаются в ходе образовательного процесса и военной службы.

Организация жизнедеятельности воинской части (военно-учебного заведения) или уклад жизни военнослужащих. Выступая в качестве механизма реализации воспитательной деятельности в физической подготовке, уклад жизни в значительной мере способствует или препятствует реализации всех факторов и форм профессионализации военнослужащих военных учебных заведений.

Учитывая строгий распорядок служебного времени в военно-учебных заведениях, регламентированный документами органов военного управления и приказом начальника военного учебного заведения, все действия курсантов должны быть направлены на его четкое соблюдение (например, утренняя физическая зарядка, расписание учебных занятий).

Кроме того, влияние уклада жизни во время обучения в военно-учебном заведении на физическую подготовку в целях профессионально-личностного роста военнослужащих в целом, и физической готовности к будущей военно-профессиональной деятельности в частности, обусловлено выполнением военнослужащими уставных требований, необходимостью делать то, что определено законами, уставами, нормативными документами, требованиями и приказами должностных лиц.

Это приводит к тому, что уклад воинской службы приучает военнослужащих к аккуратности, исполнительности, организованности, помогает вырабатывать привычку постоянно быть готовым к немедленным действиям по своему предназначению в будущей служебной деятельности, в том числе к действию в экстремальных ситуациях с применением оружия и физической силы.

Личность и авторитет командира подразделения и научно-педагогического состава также является механизмом реализации качественного состояния физиче-

ской подготовки – деятельности. Влияние педагога на развивающегося ученика, по К. Д. Ушинскому, составляет ту воспитательную силу, которой нельзя заменить ни учебниками, ни моральными сентенциями, ни системой наказаний и поощрений [Цит. по:9, С.236].

Целеполагающая миссия должностных лиц в данном механизме реализуется по нескольким каналам. Во-первых, командир (научно-педагогический состав, инструктор по физической подготовке) выбирает, проектирует и применяет педагогические средства формирования физической готовности в образовательном процессе. Во-вторых, командиры подразделений курсантов и научно-педагогический состав, реализующие физическую подготовку как бы вкладывают в педагогическое средство свой личностный, физический и культурный потенциал, свою индивидуальность, воспринимают и реализуют «конкретику» ситуаций образовательного процесса, придают почерк, стиль педагогическому воздействию на курсанта. В-третьих, командиры и педагоги влияют на подчинённых и сами по себе, с помощью своих харизматических свойств, с помощью тонкой и малозаметной техники, в которой интегрированы мимические, пантомимические, артикуляционные и другие его физические возможности.

Н. Бирюков в «Записках по военной педагогике» говорил, что «успех воспитания и образования основывается на уважении подчиненных к своим начальникам и на вере в их авторитет. Откуда же возьмутся это уважение и вера? Начальник может и должен сам создавать их, ибо и то и другое в его руках. Если он сам во всем являет собой пример своим подчиненным, знает отлично свое дело и умеет передавать его, то всем этим он создает свой авторитет. В то же время всегда ровным и справедливым отношением к подчиненным он неминуемо вызовет уважение к себе. Итак, офицер, который всегда и во всех отношениях стоит на высоте своего призвания, будет пользоваться уважением и авторитетом в глазах своих подчиненных, а эти два фактора создадут ему благоприятную почву для успеха воспитания и образования» [2].

Примером может служить назначение на должности командиров воинских подразделений, научно-педагогического состава, реализующих физическую подготовку в военно-учебных заведениях офицеров-отличников физической подготовки, имеющих военно-практический опыт, в прошлом участников боевых действий, способных не только устно изложить материал, но и грамотно связать теорию с практикой, образцово показать то или иное действие, упражнение, приём, ориентируя курсантов на особенности будущей военно-профессиональной деятельности.

Согласимся и адаптируем к нашему исследованию выводы В.А. Митраховича [10, С.88] – наглядный образец действия авторитета, обладая огромной притягательной силой, опираясь на личностные качества командира, преподавателя, получает общественное признание у курсантов. В сознании обучающихся трансформируется словесная и наглядная информация

о деятельности носителей авторитета, выполнении ими требований и норм профессионализма. В результате этого происходит своеобразное моделирование примера, который объединяет в единое целое не только получаемую в данный момент извне информацию о путях реализации физической подготовленности, но и уже накопленные личностью сведения о её практической реализации. Смоделированный в сознании образец не копирует полностью образца, который предлагает носитель авторитета. Это способствует подражанию, примеру в конкретных ситуациях с учётом полученного опыта в образовательном процессе курсантов.

Воспитательное воздействие социально-педагогической инфраструктуры воинской части или военно-учебного заведения. Как механизм деятельности потенциал социально-педагогической инфраструктуры реализуется с целью скрытых, непрямых, косвенных воспитательных влияний на качество физической подготовки и, в целом профессионально-личностный рост военнослужащих, удовлетворения их потребностей в познании, общении, восстановлении сил и укреплении здоровья, физического и морально-психологического состояния.

И. С. Кон, говоря о косвенных воспитательных влияниях, имеет в виду путь через «влияния среды в целом, которые приобщают индивида к участию в общественной жизни, учат его пониманию культуры, поведению в коллективах, утверждению себя и выполнению различных социальных ролей» [7, С.152]. При таком подходе становление ценностных ориентаций происходит как бы стихийно, в индивидуальном движении каждого военнослужащего в специально педагогически организованной среде.

Исходя из функционального предназначения инфраструктуры, можно сделать вывод, что социально-педагогическая инфраструктура является составной частью (элементом) любой воспитательно-образовательной среды, системы, пространства. А социально-педагогическая инфраструктура военно-учебных заведений – это совокупность материальных и технических средств (спортивный городок, бассейн, спортивные уголки, полоса препятствий, спортивные сооружения, спортивный инвентарь, тренажёры, типовые модульные комплексы для занятий физической подготовкой и т.д.), организационных структур и условий (спортивный актив, совет ветеранов по видам спорта, военно-спортивные команды, секции и т.д.), обеспечивающих с помощью внутреннего кадрового потенциала социально-педагогическую деятельность элементов социальной структуры военно-учебных заведений и, конкретно саму физическую подготовку.

Нужно отметить, что в соответствии с межведомственной целевой программой «Развитие системы профессионального образования в российских спецслужбах на 2009-2016», утвержденную постановлением Правительства Российской Федерации от 27 октября 2008 года, а также утверждённой Министром обороны Российской Федерации 6.05.2008 г. «Концепцией совершенствования физической подготовки в Вооружённых Силах Российской Федерации до 2016 года» в последние годы все больше внимания со стороны руководства страны и органов военного управления силовых ведомств России уделялось наращиванию в количественно-качественном плане именно материально-технической базы образовательных организаций, что, безусловно, оказывает мощную поддержку организационной стороне инфраструктуры, используемой в целях профессионально-личностного роста курсантов.

Представленные механизмы реализации качественного состояния физической подготовки военнослужащих как деятельности тесно связаны между собой и находятся в постоянном взаимодействии. Данная связь несёт не суммарный характер, а интегративный. Кроме того, они являются не иерархические соподчинёнными, а рядоположными, так как одновременно, в своей совокупности обеспечивают социально-педагогическую деятельность всех компонентов физической подготовки и устремлены к личности военнослужащего, к её развитию, к профессионально-личностному росту в образовательной среде военно-учебных заведений России, к физической готовности к военно-профессиональной деятельности.

Исходя из указанных положений, физическая подготовка военнослужащих представляет собой совокупность одновременно существующих своих качественных состояний (явления, процесса, системы и деятельности), каждое из которых представляет собой неизменяемую в разнообразных ситуациях роль, имеет разные формы проявления, специфические механизмы реализации, с помощью которых достигается субъективно определяемый результат – высокий уровень физической подготовленности военнослужащих для выполнения боевых и других задач в соответствии с их предназначением, и вместе с этим профессионально-личностный рост военнослужащих. Это согласуется с требованиями Приказа Министра обороны Российской Федерации от 21.04. 2009 г. №200 «Об утверждении Наставления по физической подготовке в Вооружённых Силах Российской Федерации».

Авторы выражают большую благодарность всем, кто заинтересуется данной проблемой и изъявит желание принять участие в диалоге по ее обсуждению.

Библиографический список

1. Адаптивная физическая культура. Краткий энциклопедический словарь / Э.Н. Вайнер, С.А. Кастюнин. М.: Флинта. 2012.
2. *Бирюков Н.* Записки по военной педагогике. Орел, 1909.
3. Большая советская энциклопедия. Т. 35. М.: Большая советская энциклопедия, 1955. С. 177.
4. Большой медицинский словарь. 2000 / <http://dic.academic.ru/dic.nsf/medic2/49265>
5. *Гиппенрейтер Ю.Б.* Введение в общую психологию (Курс лекций) / Ю.Б. Гиппенрейтер. – М., 2008. – 352 с.
6. *Ильин В.С.* Методологические основы разработки целостной теории формирования личности // Методологические проблемы развития педагогической науки. М., 1985. С.167.
7. *Кон И.С.* Социологическая психология. М., 2006. С.152.
8. Методология системного подхода в педагогике. М., 1989. С.34.
9. *Митрахович В.А.* Педагогическая концепция формирования профессионализма военнослужащих контрактной службы в условиях воинского социума: дис. ... д-ра пед. наук. Волгоград, 2012. 463 с.
10. *Митрахович В.А.* Формирование воинской чести у военнослужащих, проходящих военную службу по призыву в Вооружённых Силах Российской Федерации: дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2002. 257 с.
11. Психомоторика: словарь-справочник / В.П. Дудьев. М.: ВЛАДОС. 2008.
12. *Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. М.: Педагогика, 1973. - 424 с.
13. Словарь военных терминов / Сост. А.М. Плехов. М.: Воениздат, 1988. 335 с.
14. Толковый словарь современного русского языка / В.В. Лопатин, Л.Е. Лопатина. М.: Эксмо, 2011. 928 с.

References

1. Adaptive physical training. Concise Encyclopedic Dictionary / E.N. Weiner, S.A.Kastyunin. M.: Flint. 2012.
 2. *Biryukov N.* Notes on military pedagogy. Oryol. 1909.
 3. Great Soviet Encyclopedia. Vol. 35. M.: Great Soviet Encyclopedia, 1955. P.177.
 4. Large Medical Dictionary. 2000 / <http://dic.academic.ru/dic.nsf/medic2/49265>
 5. *Gippenreiter Yu.B.* Introduction to general psychology (course of lectures) / Yu.B.Gippenreiter. - M., 2008. - 352 p.
 6. *Ilyin V.S.* Methodological bases of developing a coherent theory of the formation of personality // Methodological problems of pedagogical science. M., 1985.P.167.
 7. *Kon I.S.* Sociological psychology. M., 2006.P.152.
 8. The methodology of the system approach to pedagogy. M., 1989.P.34.
 9. *Mitrakhovich V.A.* Pedagogical concept of formation of professionalism of contract servicemen in a military society: dis. ... Dr. ped. Sciences. Volgograd, 2012. 463 p.
 10. *Mitrakhovich V.A.* Formation of servicemen at military honor-ing, passing military service in the Russian Armed Forces: dis. ... Cand. ped. Sciences. Volgograd, 2002. 257 p.
 11. Psychomotor: dictionary-reference book / V.P.Dudev. M.: VLADOS. 2008.
 12. *Rubinstein S.L.* Problems of general psychology / S.L. Rubinstein. M.: Education, 1973. 424 p.
 13. Dictionary of Military Terms / Comp. A.M.Plekhov. M.: MilitaryPublishing, 1988. 335 p.
-
-

УДК355.233:37.035.7

UDC 355.233:37.035.7

МИТРАХОВИЧ В.А.

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики, психологии и гуманитарных дисциплин филиала Астраханского государственного университета в г. Знаменске Астраханской области.
E-mail: V_mitrakhovich@mail.ru

МИТИН Д.И.

подполковник, преподаватель в/ч 69617
E-mail: Dimamit80@mail.ru

MITRAKHOVICH V.A.

Doctor of Pedagogy, senior lecturer, Professor of Pedagogics, Psychology and the Humanities department at Astrakhan State University, Branch in Znamensk Astrakhan region
E-mail: V_mitrakhovich@mail.ru

MITIN D.I.

Lieutenant Colonel, instructor of military unit 69617
E-mail: Dimamit80@mail.ru

НОРМАТИВНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОЛОЖЕНИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

NORMATIVE-PEDAGOGICAL PROVISIONS OF REALIZATION OF PEDAGOGICAL POTENTIAL OF THE PHYSICAL TRAINING IN THE FORMATION OF MILITARY PERSONNEL PROFESSIONALISM

В статье рассматриваются нормативно-педагогические положения реализации педагогического потенциала физической подготовки в формировании профессионализма военнослужащих. Предназначена широкому кругу читателей, интересующихся вопросами, связанными с профессионально-личностным ростом различных категорий военнослужащих в процессе физической подготовки.

Ключевые слова: нормативно-педагогические положения реализации педагогического потенциала физической подготовки в формировании профессионализма военнослужащих.

The article discusses the normative-pedagogical provisions of realization of pedagogical potential of the physical training in the formation of military personnel professionalism. It is intended for a wide range of readers who are interested in the questions connected with professional-personal growth of various categories of military personnel in the process of physical training.

Keywords: normative-pedagogical provisions of realization of pedagogical potential of the physical training in the formation of military personnel professionalism.

В сложных экономических условиях, с учетом возросшей геополитической напряженности и продолжающихся в отдельных регионах нашей страны угроз терроризма и экстремизма, возрастает роль профессионализма военнослужащих различных категорий.

Повышению качества и уровня профессиональной подготовки военнослужащих к выполнению боевых задач и обеспечению боевых действий в соответствии с их предназначением будет способствовать выявление и обоснование нормативно-педагогических положений реализации педагогического потенциала физической подготовки через: определение понятия «профессионализм военнослужащего», рассмотрение потенциала физической подготовки через призму педагогической теории, выявление принципов реализации педагогического потенциала физической подготовки в формировании профессионализма военнослужащих, обоснование прогностической модели реализации педагогического потенциала физической подготовки.

Профессионализм военнослужащего – это акмеологическая интегральная профессионально-личностная характеристика, определяющая продвижение военнослужащего к собственной вершине в воинском труде, формирующаяся в процессе его военно-профессиональной

деятельности, и как результат, имеющая целостное развитие личности военнослужащего, постоянно совершенствующегося в своей военно-профессиональной деятельности, высокоэффективно, творчески и на высоком уровне осуществляющего свой воинский труд в любых условиях и ситуациях [7, с.26;8, с.116].

Действенным механизмом педагогического влияния физической подготовки на процесс формирования профессионализма у военнослужащих выступает педагогический потенциал физической подготовки как атрибут бытия и присущая физической подготовке совокупность параметров и система сил, действие которых актуально или может быть направлено на формирование профессионализма военнослужащих при определенных педагогических средствах и условиях.

При этом сама физическая подготовка представляет собой совокупность одновременно существующих своих качественных состояний (явления, процесса, системы и деятельности), каждое из которых представляет собой неизменяемую в разнообразных ситуациях роль, имеет разные формы проявления, специфические механизмы реализации, с помощью которых достигает-

ся субъективно определяемый результат – высокий уровень физической подготовленности военнослужащих для выполнения боевых и других задач в соответствии с их предназначением, и вместе с этим профессионально-личностный рост военнослужащих. Это согласуется с требованиями Приказа Министра обороны Российской Федерации от 21.04. 2009 г. №200 «Об утверждении Наставления по физической подготовке в Вооруженных Силах Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями) / [Система ГАРАНТ: <http://base.garant.ru/195845/#ixzz4SNHFo37w> / Дата обращения: 9.12.2016].

Исходя из того, что всякий потенциал отражается в ресурсах, возможностях и способностях [5, с.93], а также выделение в педагогической литературе [1, с.53; 3, с.49 и др.] трёх традиционных, общепринятых аспектов, составляющих всестороннего, гармонического развития личности, образования как целостного педагогического процесса: *обучения, воспитания и развития*, мы на правомерной основе можем рассматривать указанные аспекты как составляющие педагогического потенциала физической подготовки: *обучающую, воспитывающую и развивающую*.

Так, *обучающая* составляющая физической подготовки, обеспечивая военнослужащим овладение знаниями, навыками, умениями, физическими и личностно-деятельностными качествами, необходимыми им для выполнения военно-профессиональных обязанностей выполняет функцию *нормативной самореализации*. Указанная функция отвечает за обучение военнослужащих в процессе физической подготовки на основе опыта предшествующих поколений и достижений современной науки, нашедших отражение в уставах, наставлениях, приказах и других нормативных документах.

Воспитывающая составляющая физической подготовки, обеспечивая военнослужащих боевыми, физическими, волевыми, нравственными, и другими качествами, отношениями, взглядами, убеждениями, способами поведения защитника Отечества, воина-профессионала и высоконравственной личности выполняет функцию *ценностного самоутверждения*. Эта функция отвечает за сформированность у военнослужащих вышеназванных качеств, необходимых им для выполнения боевых и других задач в соответствии со своим предназначением.

Развивающая же составляющая физической подготовки обеспечивая военнослужащим накопление количественно-качественных изменений, функциональное совершенствование физической, психической, интеллектуальной, военно-профессиональной деятельности и личностных качеств выполняет функцию *смыслового самоопределения*. Указанная функция отвечает за формирование у военнослужащих внутренней готовности к осознанному и самостоятельному построению, корректировке и реализации перспектив своего профессионального развития в процессе физической подготовки.

Анализ научной литературы [1; 2; 4; 6 и др.], позволили отобрать принципы реализации педагогического потенциала физической подготовки в формировании профессионализма военнослужащих: обучения, воспитания и развития. Каждый из указанных принципов направлен на реализацию составляющих педагогического потенциала физической подготовки: обучающей, воспитывающей и развивающей соответственно. А их специфика состоит в том, что они тесно взаимосвязаны между собой, действуют всегда в указанной структуре, которая определяет методологию и организационно-прикладную основу формирования профессионализма у военнослужащих.

Основными требованиями и правилами реализации принципа обучения выступают: *социальная обусловленность и научность; практическая направленность; целенаправленность, систематичность и последовательность; доступность; сознательность, активность и самостоятельность; единство, согласованность и преемственность; непрерывность; сочетание дифференцированного, индивидуального и коллективного подходов*.

Основными требованиями и правилами реализации принципа воспитания являются: *целенаправленность; воспитание в процессе воинской службы и повседневной жизни; воспитание в коллективе и через коллектив; сочетание индивидуального и дифференцированного подходов; сочетание высокой требовательности с уважением личного достоинства подчиненных; правовая доминантность командного состава и руководителей всех уровней; руководство воспитанием; использование комплексного подхода*.

Основными требованиями и правилами реализации принципа развития выступают: *единство обучения и воспитания; целостность процесса формирования профессионализма; педагогизация социальной военной среды*.

Все указанные требования и правила реализации принципов обучения, воспитания и развития согласуются с задачами «Стратегии социального развития Вооружённых Сил России на период до 2020 года» от 28.03.2008 г., положениями Федерального закона РФ от 4.12.2007 г. №329-ФЗ «О физической культуре и спорте в Российской Федерации», с требованиями приказов Министра обороны Российской Федерации от 21.04.2009 г. №200 «Об утверждении Наставления по физической подготовке в Вооруженных Силах Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями) [Система ГАРАНТ: <http://base.garant.ru/195845/#ixzz4SNHFo37w> / Дата обращения: 9.12.2016], приказа Министра обороны Российской Федерации от 12.10.2016 г. №655 «Об организации работы с личным составом в Вооружённых Силах Российской Федерации», с положениями статей №75-78 Общевоинских уставов Вооружённых Сил России [Указ Президента РФ от 10.11.2007 г. №1495 (ред. от 07.12.2016) «Об утверждении общевоинских уставов Вооруженных Сил Российской Федерации» (вместе с «Уставом внутренней службы Вооруженных Сил

Российской Федерации», «Дисциплинарным уставом Вооруженных Сил Российской Федерации», «Уставом гарнизонной и караульной служб Вооруженных Сил Российской Федерации») /http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_72806/7cf9dbel1a6d40b0ede073a8d7af4fe0f4d9d80e7 /Дата обращения: 9.12.2016], определяющими общие обязанности командиров (начальников).

Ведущим среди указанных принципов является принцип воспитания, так как именно он направлен на положительное изменение внутренних убеждений военнослужащего, его отношения к формированию профессионализма, достижения высокого уровня физической подготовленности, формированию морально-волевых качеств, профессиональной деятельности, мотивации к овладению профессионализмом и, в целом влияющим на другие принципы – обучения и развития.

Модель реализации педагогического потенциала физической подготовки в формировании профессионализма военнослужащих выступает моделью педагогической деятельности и для ее построения «необходимо разработать этапы становления педагогической деятельности, внести изменения в сложившуюся методическую систему педагога» [4, с. 99]. В роли педагога выступают командиры и начальники, которые при определенных условиях могут внести свой вклад в профессионализацию военнослужащих.

Объективным основанием для выделения этапов работы по реализации педагогического потенциала физической подготовки в формировании профессионализма военнослужащих послужили положения целостного подхода в рамках научной школы профессора В.С. Ильина [2]. Эти положения помогли нам определить последовательность прохождения этапов и сохранить единство их внутренней структуры: цель – средство – результат.

Системообразующим фактором выступили целевые установки этапов, организующие содержание деятельности командиров и начальников, занимающихся профессионализацией военнослужащих в определённую систему.

При этом логика целей от этапа к этапу отражает логику формирования профессионализма у военнослужащих: развитие у них мотивов, интересов, потребностей, определяющих их продвижение к собственной вершине в своем труде – накопление положительного опыта в профессиональной деятельности – высокоэффективное и творческое осуществление своего труда по предназначению в любых условиях и ситуациях – стимулирование сил саморазвития, опыта самоорганизации и самосовершенствования в своей деятельности. Степень же использования потенциала педагогических средств определяется соответствием поставленным целям, содержанием обучения, воспитания, развития.

Опора на психологические и педагогические основы военной науки позволяет нам понимать под педагогическими средствами [9, с.314 и др.] всё то, чем располагают и чем пользуются командиры и начальни-

ки при реализации педагогического потенциала физической подготовки в формировании профессионализма военнослужащих. Это не только различные виды деятельности (учебные занятия по физической подготовке, тренировки по видам спорта и т.д.), но и совокупность конкретных мероприятий и предметов (слово, соревнования, спортивный инвентарь, тренажёры, пособия, тренировки, спортивные сооружения, спортивные городки, типовые модульные комплексы для занятий физической подготовкой и т.д.).

Исходя из указанных положений, закономерными этапами в реализации педагогического потенциала физической подготовки в формировании профессионализма военнослужащих в наших исследованиях стали: эмоционально-мотивационный, когнитивный, действенно-практический и акмеологический.

Так, **эмоционально-мотивационный** этап характеризуется отсутствием сложившейся организационной структуры системы формирования профессионализма. Это обусловлено разрозненностью элементов указанной системы и отсутствием устойчивой связи между ними. Командиры и начальники, оказывающие прямое и косвенное влияние на профессионализацию военнослужащих, участвуют в этом процессе формально, не осознавая важность и первостепенное значение профессионально-личностного роста подчиненных.

Целью эмоционально-мотивационного этапа является зарождение и дальнейшее развитие мотивов, интересов и потребностей военнослужащих к своему профессионально-личностному росту, к достижению высокого уровня физической подготовленности с использованием присущей физической подготовке совокупности параметров и систем сил, действие которых актуально или может быть направлено на решение указанной задачи. Такое целеполагание обусловлено тем, что на данном этапе происходит самоорганизация активности военнослужащих, их познавательная активность приобретает личностный смысл.

Задачами, решаемыми на эмоционально-мотивационном этапе, выступили: осознание военнослужащими важности своей профессии; ознакомление их с феноменом профессионализма и степенью его проявления в воинском труде, с понятием физической подготовленности; активизация мотивации, положительного отношения и интереса военнослужащего к своему профессионально-личностному росту; возбуждение у военнослужащих потребности и желания формировать свой профессионализм.

Основными средствами решения указанных задач являются мероприятия спортивной, культурно-досуговой и информационно-воспитательной работы. Они должны быть интересны для военнослужащих, эмоционально насыщены и вызывать положительные эмоции.

Ведущим принципом реализации эмоционально-мотивационного этапа выступает принцип воспитания.

В ходе экспериментальной работы было выявлено, что командирам и начальникам, отвечающим за

профессионально-личностный рост военнослужащих целесообразно комплексно применять такие виды наглядности как: натуральная (демонстрация выполнения спортивных упражнений, приёмов, посещение спортивных мероприятий и т.п.); изобразительная (возможности средств массовой информации, документальные и учебные фильмы, литературно-художественные произведения и т.п.); вербально-образная (словесное описание примеров применения профессионализма в экстремальных ситуациях служебной деятельности и т.п.).

Формы проведения указанных мероприятий должны быть подчинены применению указанных выше видов наглядности. Это дает возможность добиться у военнослужащих осознанного отношения к своему труду, понимания его важности и значимости, а также повлиять на положительную мотивацию к профессионально-личностному росту, к достижению высокого уровня физической подготовленности. Такими формами являются устное информационное воздействие на объект воспитания (беседы с участниками вооруженных конфликтов, встречи с ветеранами и заслуженными спортсменами и т.п.), а также конкретные формы воздействия, опирающиеся на элементы организационной культуры (посещение спортивных соревнований различного уровня и по различным видам спорта (служебно-прикладным) и т.п.).

В ходе опытно-экспериментальной работы на эмоционально-мотивационном этапе, у военнослужащих *наблюдалось* положительное отношение к профессионализму в своей профессии, к высокому уровню физической подготовленности. Они стали понимать, что повышение уровня своего профессионализма является обязанностью каждого военнослужащего, и, от того, насколько он сформирован, зависит качество выполнения боевой задачи. В результате этого, у военнослужащих стала возникать потребность в своем профессиональном росте, начал проявляться интерес к знаниям, которые могли бы помочь применить им простейшие умения и навыки в соответствии с определенной ситуацией в своей работе, требующей самостоятельного выбора действий.

Анализ деятельности командиров и начальников, влияющих на профессионализацию военнослужащих на этом этапе, показал положительную динамику их отношения к формированию профессионализма у своих подчиненных. Они стали понимать, что кардинальных изменений в их деятельности не требуется, зато положительный результат получаемый от того что они делают, может заметно повысится. Для этого необходима лишь систематизация и рационализация отдельных направлений, видов деятельности, а самое главное – желание заниматься такой работой.

Итогом эмоционально-мотивационного этапа явилось актуализация профессионализма, привитие положительной мотивации к его формированию у всех участников этого процесса, что отвечает целям и задачам данного этапа. Кроме того, военнослужащие получили начальные знания о сущности и содержании профессио-

нализма, об уровне физической подготовленности, стали осознавать важность профессионально-личностного роста, важность физической подготовленности, начали стремиться к физическому самосовершенствованию.

Следующий, **КОГНИТИВНЫЙ** этап, характеризуется зарождающейся организационной структурой системы профессионально-личностного роста военнослужащих. Между группами элементов в системе устанавливаются причинно-следственные связи, поведение системы становится предсказуемым и управляемым, однако остается неустойчивым. На данном этапе, у командиров и начальников наблюдается эмоционально-положительное отношение к этому процессу. Несмотря на это, ими полностью и всесторонне не учитываются характеристики педагогической среды (уровень специальной и психолого-педагогической подготовки; особенности личностных качеств военнослужащих; уровень развития спортивной и материальной базы воинской части), в котором происходит процесс обучения и воспитания через развитие педагогического потенциала физической подготовки.

Целью когнитивного этапа является накопление военнослужащими положительного опыта профессиональной деятельности с использованием средств физической подготовки. Такое целеполагание обусловлено тем, что на данном этапе происходит углубление и дальнейшее накопление профессиональных знаний, умений, нормативных способов поведения на службе и повседневных отношениях, знаний о критериях оценки профессионализма, наличии его у себя и степени его сформированности, а также формирование простейших профессиональных навыков и умений.

Задачами, решаемыми на когнитивном этапе, выступили: расширение представления военнослужащих о проявлениях профессионализма; углубление и систематизация военно-профессиональных знаний и умений; усиление мотивов действий в соответствии со своей профессиональной позицией в профессиональной деятельности и повседневных отношениях; обогащение эмоциональной сферы военнослужащих, «болеющих» за уровень профессионализации своих товарищей, за уровень их физической подготовленности.

Основным средством решения указанных задач являются занятия по физической подготовке. Причем, решая обозначенные задачи, основной акцент и расчет на данном этапе целесообразно делать на обогащение информационной стороны занятий, которая характеризуется познавательной новизной и включает в себя различные стороны будущей профессиональной деятельности.

Ведущим принципом реализации когнитивного этапа выступает принцип обучения.

Для решения задач когнитивного этапа нами были использованы такие формы проведения занятий как: устное изложение материала (лекция, последовательное рассмотрение вопросов которой составило у обучаемых представление о конкретной теме; рассказ – монолог преподавателя о ситуациях, возникавших с ним в слу-

жебной деятельности, когда от уровня его физической подготовленности зависело выполнение той или иной задачи и т.п.); обсуждение этого материала (беседа, в которой разъясняются правила и нормы выполнения упражнений, поведения в конкретных ситуациях; дискуссия, побуждающая слушателей спорить и логически выстраивать ход диспута; конференция – коллективное изучение и обсуждение актуальных проблем и т.п.); показ (использование различных средств наглядности на занятии: образцы вооружения, макеты местности, наглядные пособия, технические средства обучения, тренажёры и т.п.).

В ходе опытно-экспериментальной работы на когнитивном этапе, у военнослужащих *наблюдался* более осознанный подход к необходимости не только своего профессионально-личностного роста, достижения высокого уровня физической подготовленности, но и своих товарищей, обусловленный эмоциональными переживаниями за их уровень физической подготовленности и личной профессиональной подготовки, за подготовку подразделения. Повышение индивидуальной ответственности за коллективные дела явилось следствием перехода на более качественный уровень нравственного самосознания.

Анализ деятельности должностных лиц, влияющих на профессионализацию военнослужащих на данном этапе, показал, прежде всего, позитивные изменения отношения к повышению своего профессионального уровня. Возросла так же их ответственность за качество обучения и воспитания своих подчиненных.

Итогом второго этапа опытно-экспериментальной работы по формированию профессионализма военнослужащих явились следующие изменения: военнослужащие поддержали интерес к формированию профессионализма, к достижению высокого уровня физической подготовленности; расширили свои профессиональные знания и нормативные способы выполнения упражнений, поведения в соответствии с требованиями своей военно-учётной специальности; научились отличать профессионализм от непрофессионализма и дилетантства; стали понимать, каким образом можно оценить свой уровень профессионально-личностного роста, уровень физической подготовленности; у военнослужащих появилось стремление поступать в соответствии с требованиями нормативных способов поведения в военно-профессиональной деятельности и повседневных отношениях.

Третий, **действенно-практический** этап характеризуется выстраиванием организационной структуры системы формирования профессионализма. На этом этапе уже можно говорить о наличии связей практически между всеми составляющими системы. Эта система становится более устойчивой, однако остается вероятность ее разрушения за счет внешнего воздействия. На данном этапе командиры и начальники, ответственные за профессионализацию военнослужащих строят свою работу уже с учетом характеристик педагогической среды. Благодаря полученным знаниям и умениям,

а также формирующимся личностным качествам на действенно-практическом этапе, военнослужащие осознанно представляют свою военно-профессиональную деятельность и важность своей физической подготовки, у них активизируется процесс самовоспитания.

Целью действенно-практического этапа выступила подготовка военнослужащих к умелым действиям в сложных ситуациях и условиях воинского труда, приобретение устойчивых привычек поступать в соответствии с требованиями профессионализма, преодоление и анализ недостатков своей деятельности по предназначению.

Задачами, решаемыми на данном этапе являются: сформировать волевую готовность военнослужащих на высоком уровне выполнять свои профессиональные обязанности, повышать уровень своей физической подготовленности; целенаправленно и настойчиво формировать опыт применения приобретенных знаний и умений; сформировать желание быть признанным специалистом в коллективе во всех сферах своей деятельности; активизировать процесс самовоспитания.

Основным средством решения указанных задач на данном этапе выступает физическая подготовка с упором на практические действия (практические занятия по физической подготовке, различные виды дежурств, учения, тренировки, секции и т.д.).

Ведущим принципом реализации действенно-практического этапа, как и на первом, эмоционально-мотивационном, выступает принцип воспитания.

В ходе опытно-экспериментальной работы на действенно-практическом этапе, у военнослужащих *наблюдалось*: наращивание положительной эмоциональной составляющей в процессе формирования профессионализма; повышение информированности о содержании профессионализма в воинском труде, о физической подготовленности; появление четкой ориентации на дальнейший профессионально-личностный рост и высокий уровень физической подготовленности.

Анализ деятельности командиров и начальников, влияющих на профессионализацию военнослужащих на этом этапе, показал, что они стали более активно, рационально и методически грамотно проводить занятия по физической подготовке и другие мероприятия, предназначенные для решения задач этапа. Кроме того, у руководителей всех уровней появилась заинтересованность в формировании и использовании здорового общественного мнения о важности физической подготовки, которое бы поддерживало воспитательные усилия по формированию профессионализма.

Итогом третьего этапа по формированию профессионализма военнослужащих явились изменения качества и уровня профессиональных знаний и умений, способов выполнения упражнений, поведения в различных ситуациях военно-профессиональной деятельности, где требуется моральный выбор. У большинства военнослужащих появилось устойчивое желание самосовершенствоваться не только в профессиональной сфере, но и в личной культуре, физической культуре.

Они так же получили знания о формах и методах самостоятельного развития профессионализма. Кроме того, появилось желание быть признанным за свои успехи во всех сферах деятельности.

4-й этап, **акмеологический**, характеризуется расширением опыта реализации требований профессионализма, способностью к полной реализации в воинском труде. Это этап системности, оптимальности единого целого, когда связи между элементами системы формирования профессионализма становятся стабильными, выстраиваясь в иерархическую структуру, устойчивым и автономным становится поведение системы.

Целью акмеологического этапа выступает стимулирование сил саморазвития, опыта самоорганизации и самосовершенствования в своей военно-профессиональной деятельности.

Учитывая логику формирования профессионализма на акмеологическом этапе решаются *задачи*: совершенствование практических навыков действий в ситуациях профессиональной деятельности, выполнения упражнений, в том числе экстремальных; развитие способности корректировать собственное поведение в зависимости от ситуаций профессиональной и повседневной деятельности; усиление желания военнослужащих самосовершенствоваться; дальнейшее развитие умений военнослужащих в самосовершенствовании своей личности, исходя из требований и норм профессионализма.

Основными средствами решения указанных задач на данном этапе выступила профессиональная деятельность с ситуациями, которые заставляют военнослужащих мобилизовать весь свой внутренний и физический потенциал и, активизировать свои действия по своему самосовершенствованию (учебные и боевые тревоги, различные спортивные соревнования, состязания и т.п.).

Ведущим принципом реализации акмеологического этапа является принцип развития.

В ходе опытно-экспериментальной работы на данном этапе, у военнослужащих *наблюдалось* удовлетворение от происходящих с ними положительных изменений и потребность в одобрении своих действий со стороны воинского коллектива и командиров. Кроме этого, у них стало более заметно проявление профессионализма: образцовое выполнение своих должностных и специальных обязанностей, осознание своей личной ответственности за профессионально-личностный рост в своей профессии, за высокий уровень физической

подготовленности, моральный авторитет, моральная репутация, честность и т.д.

Анализ деятельности командиров подразделений, влияющих на профессионализацию военнослужащих на этом этапе, показал их позитивное отношение к процессу самосовершенствования военнослужащих. При этом командиры и начальники стали осознавать, что их личная теоретическая и методическая подготовка, уровень физической подготовленности, всестороннее поощрение активности подчиненных в процессе самообучения и самовоспитания стали гарантом их профессионально-личностного роста.

Итогом четвертого этапа явились стабильное мотивированное стремление военнослужащих к непрерывному образованию и самосовершенствованию в своей профессиональной деятельности. У них были выявлены: сформированность четкого представления о системе профессиональных и духовно-нравственных ценностей и стремление поступать в соответствии с ними; способность к эффективным действиям в экстремальных и нестандартных ситуациях при решении служебных задач; умение практически всегда находить правильное решение внезапно возникающих задач, проявляя при этом важные качества профессионала; высокий уровень физической подготовленности; готовность взять на себя ответственность за принимаемые решения.

Перечисленные этапы процесса формирования профессионализма у военнослужащих не являются жестко фиксированными по времени. Их продолжительность зависит от исходного уровня профессиональной подготовки, физической подготовленности, от начального уровня нравственной зрелости личности каждого военнослужащего.

В заключении отмечаем, что, несмотря на значительный опыт исследования в педагогической науке воспитательного, образовательного и других видов потенциала различных социальных групп, обозначенные выше нормативно-педагогические положения реализации педагогического потенциала физической подготовки в формировании профессионализма военнослужащих помогут командирам и начальникам различного уровня организовать указанный процесс системно, не нарушая его целостность. Авторы выражают большую благодарность всем, кто заинтересуется данной проблемой и изъявит желание принять участие в диалоге по ее обсуждению.

Библиографический список

1. *Вайндорф-Сысоева М.Е., Крившенко Л.П.* Педагогика: Краткий курс лекций. М.: Юрайт-Издат, 2004. 254 с.
2. *Ильин В.С.* Формирование личности школьника (целостный процесс). М.: Педагогика, 1984. 144 с.
3. *Крюкова Е.А.* Личностно-развивающие образовательные технологии: природа, проектирование, реализация: Монография. Волгоград: Перемена, 1999. 196 с.
4. *Методология и методы психолого-педагогических исследований: гуманитарно-целостный подход: учебник для студ. и магистрантов пед. вузов: В 2 ч. / Н.М. Борытко, А.В. Моложавенко, И.А. Соловова; Под ред. Н.М. Борытко.* Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2005. Ч.2. 132 с.
5. *Митрахович В.А.* Педагогический потенциал воинского социума как механизм его педагогического влияния на профессионализм военнослужащего контрактной службы // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Сер.: Педагогические науки. 2014. №4(89). С. 92-95.

6. Митрахович В.А. Принципы реализации педагогического потенциала воинского социума в развитии профессионализма у военнослужащих контрактной службы // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2010. № 1(45). С.182-189.
7. Митрахович В.А. Профессионализм военнослужащих контрактной службы: сущность, процесс формирования: монография. СПб.: Издательство «ЛЕМА», 2011. 150 с.
8. Митрахович В.А. Сущность профессионализма военнослужащих контрактной службы Вооружённых Сил России // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2009. №3(43). С.115-122.
9. Основы военной психологии и педагогики: учеб.пособие. 2-е изд., перераб. М.: Воениздат, 1981. С. 314.

References

1. Weindorf-Sysoeva M. E., Kravchenko L. P. Pedagogy: a brief course of lectures. М.: Yurayt-Izdat, 2004. 254 p.
 2. Ilyin V. S. Formation of the individual student (coherent process). М.: Pedagogy, 1984. 144 p.
 3. Kryukova E. A. Personality-developing educational technologies: the nature, design, realization: Monograph. Volgograd: Peremena, 1999. 196 p.
 4. Methodology and methods of psychological-pedagogical research: Humanities and holistic approach: a textbook for students: in 2 parts / N.M. Borytko, A.V. Molozhavenko, I. A. Solovtsova. Volgograd, 2005. Part 2. 132 p.
 5. Mitrakhovich V.A. Pedagogicalpotentialof military society as the mechanism of pedagogicinfluence of military society on professionalismof military men serving by contract// Proceedings of the Volgograd State Pedagogical University. Ser. Pedagogicalsciences. 2014. №4(89). Pp. 92-95.
 6. Mitrakhovich V.A. The principles of realization pedagogical potential of military society in the development of professionalism of military men of contract service// Bulletin of St. Petersburg University of the Ministry of Interior of Russia. 2010. № 1 (45). Pp.182-189.
 7. Mitrakhovich V.A. The professionalism of military men of contract service: essence, the process of formation: monograph. SPb .: «ЛЕМА» PublishingHouse, 2011. 150 p.
 8. Mitrakhovich V.A. The essence of professionalism of military men of contract service in the Armed Forces of Russia // Bulletin ofSt. Petersburg University of the Ministry of Interior of Russia. 2009. № 3 (43). Pp.115-122.
 9. Fundamentals of military psychology and pedagogy: textbook,2nd ed., rev. М.: Military publishing, 1981. P. 314.
-
-

МОСТОВАЯ Т.Н.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Прикладная физическая культура», Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: tamos7@mail.ru

MOSTOVAYA T.H.

Candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, department of Applied physical education, Orel State University named after I. S. Turgenyev
E-mail: tamos7@mail.ru

ХОРЕОГРАФИЯ В СПОРТЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПЛАСТИЧЕСКОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ

CHOREOGRAPHY IN THE SPORT AS A FORM OF PLASTIC EXPRESSION

В статье рассматривается проблема формирования пластической выразительности средствами хореографии. Резко возросшая за последние годы техника спортсменов требует пересмотра судейской системы, а также нового уровня подготовки к соревнованиям. Особой оценки требуют такие качества, как артистичность, пластическая выразительность, эмоциональность. Эффективность формирования перечисленных качеств обеспечивается посредством использования уроков хореографии в тренировочном процессе.

Ключевые слова: артистичность, пластическая выразительность, психофизическое развитие, соревнования, хореография, эмоциональность.

The article considers the problem of formation of plastic expressiveness by means of choreography. Sharply increased in recent years, the technique of athletes requires a revision of the judicial system, as well as a new level of preparation for the competition. Special assessments require qualities such as artistry, plastic expressiveness, emotion. The efficiency of formation of these qualities is provided through the use of choreography in the training process.

Keywords: artistry, plastic expressiveness, physical and mental development, competitions, choreography, emotion.

Большинство видов спорта притягивает к себе интерес и внимание болельщиков борьбой спортсменов за победу. Но такие виды спорта, как фигурное катание, синхронное плавание, художественная гимнастика и т.п. имеют другую притягательную сторону для болельщиков. Перечисленные виды спорта относятся к разряду технико-эстетических, в них интерес зрителей поддерживается не только соревновательным моментом, но и содержанием действий, качеством выступления спортсменов.

В выступлении спортсменов выделяются и оцениваются два момента: техника и артистичность. Артистичность – показатель, который в последнее время активно подвергается изучению и анализу судей, зрителей, спортсменов, тренеров. Синонимами артистичности являются пластическая выразительность, эмоциональность, зрелищность. Эти разные термины выражают по сути одно и то же понятие. Пластическая выразительность обеспечивается умением спортсмена донести до зрителя свой энергетический посыл, вовлечь зрителей в действие, сделать их соучастником происходящего.

При однозначности смысла понятий «артистичность», «выразительность», «эмоциональность», в настоящий момент имеются небольшие разночтения в определении их сущности и содержания. Так, например, одна из основоположниц художественной гимнастики Р.А. Варшавская определяет выразительность как двигательное выражение эмоций. Известный тренер по фитнесу

Т.С. Лисицкая считает, что выразительность (или артистичность) это не только эмоции, но и совершенная техника. По ее мнению, это качество проявляется в правильной школе движений, хорошем апломбе, высоком темпе, большой амплитуде, элегантности. Видный театральный педагог и режиссёр Л.П. Новицкая подчеркивает, что пластическая выразительность – это полная ясность эмоционального содержания действия. Один из основателей русской балетной школы Михаил Фокин, говоря об артистизме, писал в своей книге «Против течения»: «Мастерство, затем полнота и искренность чувства, ясность его выражения.»

Объединяя определения известных деятелей, можно подвести черту и дать определение пластической выразительности. Выразительность – это явление, проявляющееся во многих отраслях деятельности: искусстве, спорте, бытовой и досуговой деятельности. Проявлением выразительности являются движения, позы, жесты, мимика, темп, ритм, амплитуда, высота и тембр музыки и др.

В спорте пластическая выразительность проявляется, прежде всего, в выполнении движений и двигательных действий. Выразительность или артистичность – это эмоциональная насыщенность исполнения упражнений, умение передать содержательную сторону выполняемого действия, создать двигательный образ и наполнить его смысловым подтекстом. Именно такое выступление спортсмена способно вовлечь зрителя в процесс выступления.

Следует еще раз подчеркнуть, что выразительными средствами в спорте являются взгляд, жест, мимика, положения рук, ног, головы и корпуса, амплитуда движений, темп выполнения, ритм.

Таким образом, в выполнении спортивных упражнений эстетических, презентабельных видов спорта оценивается не только техническая сторона, но и их эмоциональная (артистическая, выразительная) составляющая. Следовательно, именно этой стороне сегодня приходится уделять большое внимание спортивных педагогов, ученых, тренеров.

Еще в прошлом столетии проблема воспитания пластической выразительности широко исследовалась в театральном мире. Известный театральный педагог и режиссер К.С. Станиславский составил свой пластический тренинг актера, в котором особое внимание уделялось физической подготовке и «умению пробуждать нужные чувства, мысли и эмоции» у актеров. Последователи театральной педагогики расширяли и дополняли учение К.С. Станиславского. Долгое время уроки актерского мастерства и пантомимы считались наиболее эффективным средством формирования выразительности. Однако, в настоящее время в спорте большую популярность приобретают уроки хореографии. По мнению многих специалистов, именно хореография способна сделать выступления спортсменов ярким, эмоциональным, выразительным и артистичным. Выполнение специальных танцевальных упражнений под музыку способствует воспитанию чувства ритма, органичности, пластичности. Изучение различных танцевальных направлений позволяет формировать умение передавать характер и содержание действий.

Обращаясь к истории развития физической культуры в нашей стране, можно увидеть факт заимствования многих элементов художественной гимнастики, фигурного катания, синхронного плавания и других видов спорта у хореографии. Известная российская гимнастка, олимпийская чемпионка Лариса Латынина вышла на спортивную арену из стен балетной школы. Многие прыжки, вращения, махи были заимствованы ею из «недр» классической хореографии. «Латынинские» элементы до сих пор используются и считаются обязательными в выступлениях гимнасток. Вот уже несколько лет в соревновательные программы по художественной гимнастике включены балетные прыжки «жетэ», «фэр-мэ», вращения «фуэтэ», «шэнэ» и др.

Помимо заимствования элементов, хореография, как ни один другой вид деятельности, не способствует развитию артистичности и эмоциональности. Многими специалистами отмечается факт, что артистичность можно воспитать, развить, натренировать. Особая роль в формировании пластической выразительности принадлежит музыке. От музыки зависит характер выступления, его ритм, такт, содержание. Известная балерина Майя Плисецкая советовала молодым артистам: «Танцуйте музыку!».

В наши дни, когда техника видов спорта достигла высочайших пределов, каждый год совершаются

все новые мировые рекорды, закономерно меняются и модернизируются методики и технологии подготовки спортсменов. Особую роль в современных методиках играют упражнения хореографии. С их помощью достигается высокая степень артистичности, музыкальности, чувства ритма, передача характера и создание образа действия.

В результате традиционных физических тренировок спортсмены оказываются готовыми к механическому выполнению упражнений. Но добиться эмоционально окрашенного, выразительного выступления, наполненного психологическим содержанием сегодняшние спортсмены готовы не всегда. В этой связи назревает необходимость дополнительной хореографической подготовки. В рамках хореографических занятий формируются органичность, исполнительский почерк, художественное пластически осмысленное действие. Задача хореографии – выявить связь движения и мысли, рожденной от эмоционального посыла музыки. Автоматизм в выполнении определенных двигательных действий является ценным для выступлений спортсменов. Но, кроме автоматизмов двигательных, существуют автоматизмы внутренние, психологические. Именно они помогают наполнить техническое упражнение пластической выразительностью.

Использование упражнений хореографии возможно не только для подготовки спортсменов высокой квалификации, но и для начинающих спортсменов, на уроках физической культуры в школе, ВУЗе. Если использование танцевальных элементов в рамках спортивных секций по фитнесу или фигурному катанию вполне оправдано, то с учебными занятиями по физической культуре дело обстоит несколько сложнее. Перед педагогами и тренерами часто становится вопрос о том, как именно совместить физическую культуру с танцами.

Решение педагогических задач должно иметь свою специфику. Во-первых, необходимо стимулировать у учеников желание выразить музыку через движение. С этой целью следует особое внимание уделять подбору музыки для занятий.

Во-вторых, следует уделять внимание снятию мышечных и психологических зажимов. Для решения этой проблемы можно использовать технику релиз – технику современного танца, основанную на раскрепощении отдельных групп мышц. Это позволяет использовать только те мышцы, которые необходимы для танца. С помощью этой техники вырабатывается ощущение понижения собственного тела.

В-третьих, необходимо уделять внимание таким составляющим хореографии, как баланс, артикуляция (импульс, инерция) и гравитация (центр тяжести, работа с весом). Особое внимание следует акцентировать на работе в партере. Здесь имеются в виду не только физические упражнения на силу и гибкость, но и техника падения, смещение баланса.

Среди принципов создания учебных комбинаций следует выделить следующие:

– органичное сочетание технической подготовки с

эмоционально-выразительной (психологической);

- присутствие логики движений;
- наличие конкретной эмоциональной установки, предполагающей наличие образа, создание воображаемых обстоятельств, «разговора» посредством пластики.

Хотелось бы рекомендовать педагогам и тренерам использовать для начинающих заниматься спортом (или людей с невысоким уровнем физической подготовленности) несложную народную музыку для занятий. В соответствии с музыкой включать в комплексы простые движения народного танца (ковырялочка, веревочка, моталочка и т.п.). Народные мотивы эмоционально наполнены, близки по смыслу и содержанию всем людям. Это позволяет достигать ученикам особого подъема настроения и душевных сил на занятиях.

Танец всегда являлся способом выражения духовного мира, средством гармоничного развития. Гармоничные движения и позы, пластическая выразительность и мимика, динамика, темп и ритм, рисунок танца являются основными выразительными средства-

ми человека. Образная выразительность пластики проявляется у каждого человека в повседневной жизни. В движениях, жестикуляции, пластических реакциях выражаются особенности человеческого темперамента, характера, чувства, своеобразие личности человека. Именно поэтому особенно важно обращать внимание учеников на собственную органичность и выразительность. Выработка у обучающихся собственного стиля мышления и исполнения является очень важным аспектом обучения.

Сочетание в процессе физкультурных занятий различных танцевальных школ и стилей позволяет добиваться единой цели: взаимопроникновения внешнего и внутреннего движения, высокого уровня артистичности, художественной откровенности, эмоциональной насыщенности. Такой подход к воспитанию наиболее успешно скажется на подготовке спортсменов высокой квалификации, развитии их индивидуального стиля и креативного начала.

Библиографический список

1. *Станиславский К.С.* Собр. соч.: в 9 т. Т. 3. Работа актера над собой. Ч. 2. Работа над собой в творческом процессе воплощения: материалы к кн. / вступ. ст. Б.А. Покровского. М., 1990. URL: [http:// az.lib.ru](http://az.lib.ru) l.
2. *Красовская В.М.* Западноевропейский балетный театр: от истоков до середины XVIII в.: очерки истории: учеб. пособие. СПб.: Планета Музыки, 2008. URL: [http:// plie.ru](http://plie.ru).
3. *Карпенко Л.А.* О выразительности в гимнастике / Л.А. Карпенко, О.Г. Румба // *Материалы науч.-практ. конф., посвящ. 100-летию со д. р. Л.П. Орлова / СПбГАФК им. П.Ф. Лесгафта.* СПб., 2001. 270 с.
4. *Манжелей, И.В.* Инновации в физическом воспитании: Учеб.пособие. Тюмень: Изд-во Тюменского гос. ун-та, 2010.
5. *Румба О.Г.* Основы хореографической грамотности в художественной гимнастике: учеб.пособие. 2-е изд., перераб. и доп. Белгород: Изд-во «ЛитКараВан», 2013. 144 с.

References

1. *Stanislavsky K.S.* Coll. works: in 9 vol. Vol. 3. Actor's work onthemselves. Part 2. Work on yourself in the creative process of the incarnation: materials for the book. / introd. article by B. A. Pokrovsky. M., 1990. URL: [http:// az.lib.ru](http://az.lib.ru) l.
2. *Krasovskaya V.M.* Western European ballet theater: from its origins to the mid eighteenth century: essays on the history textbook. SPb.: Planet Music, 2008. URL: [http:// plie.ru](http://plie.ru).
3. *Karpenko L.A.* On expressiveness in gymnastics / L. A. Karpenko, O. G. Rumba // *materials of the scientific.-pract. Conf. internat. 100 years since L.P. Orlov's birth / Lesgaft National State University of Physical Eduaction, Sport and Health, St.-Petersburg, 2001.* 270 p.
4. *Manzheley I.V.* Innovations in physical education: Textbook guide. Tyumen: Publishing house Tyumen state University, 2010.
5. *Rumba O.G.* fundamentals of choreographic literacy in rhythmic gymnastics: manual. 2nd ed., rev. Belgorod: Publishing house "Litkaravan", 2013. 144 p.

УДК 355.035.7

UDC 355.035.7

ОБРАЗЦОВ П.И.

зав. кафедрой теории и методологии профессионального образования, Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева
E-mail: kind@orel.ru

ДУЛЕПОВ Д.В.

соискатель, Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева
E-mail: groom-haus@ya.ru

OBRAZTSOV P.I.

Head of the Department of theory and methodology of professional education, Orel State University named after I.S. Turgenev
E-mail: kind@orel.ru

DULEPOV D.V.

applicant, Orel State University named after I. S. Turgenev
E-mail: groom-haus@ya.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ В УСЛОВИЯХ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ВОЕННОГО ВУЗА

FUTURE OFFICERS' COMMON CULTURAL COMPETENCE FORMATION UNDER THE CONDITIONS OF THE MILITARY HIGH SCHOOL EDUCATIONAL WORK ORGANIZATION

В статье обосновывается возможность формирования у курсантов общекультурных компетенций в условиях организации воспитательной работы в военном вузе. При рассмотрении основных составляющих образовательного процесса, направленных на формирование данного вида компетенций, акцент делается на использовании программно-целевого подхода. Предлагается и раскрывается структура компонентов и содержательное наполнение Программы формирования общекультурных компетенций курсантов в условиях воспитательной работы военного вуза.

Ключевые слова: общекультурные компетенции курсантов, воспитательная работа, программа формирования общекультурных компетенций.

The article proves the possibility of common cultural competence formation of cadets under the conditions of the educational activity organization at a military high school. When considering the main components of the educational process, aimed at these types of competences formation, the emphasis is made on the use of program-target approach. Besides the definite components structure and the content of common cultural competence formation Program of cadets under the conditions of the military institution educational work are offered and revealed.

Keywords: common cultural competence of cadets, educational work, Program of common cultural competence formation.

Включение общекультурных компетенций в состав результатов получения высшего образования на уровне ФГОС ВО обусловлено необходимостью реализации потребностей государства в подготовке всесторонне развитых граждан, владеющих не только знаниями, умениями и навыками в предметной области профессионального образования, но и целостным мировоззрением, системой личностных качеств и убеждений, установок и мотивов, характеризующих человека как сознательного члена общества. Содержательный анализ данного вида компетенций позволяет сделать вывод о возможности реализации с их помощью в период обучения в вузе функций, способствующих формированию ценностного компонента личности, что обеспечивает гармоничное, всестороннее развитие обучающегося.

Следует отметить, что на протяжении 90-х годов XX века воспитательным аспектам деятельности образовательных учреждений уделялось недостаточное внимание, что во многом предопределялось отсутствием четких ориентиров в организации такой работы.

Произошедшая в перестроечный период переоценка ценностей привела к утрате большинства достижений советской системы воспитания молодежи. Негативными последствиями ее распада стали размывание ценностно-мотивационного ядра национального самосознания, приоритет эгоизма и жестокости в достижении целей индивидуального развития как антипода коллективизма, утрата историческими персонажами, героями своего статуса нравственного идеала как основы воспитания. Такие тенденции не могли не отразиться на ценностной системе ориентации российской молодежи. Так, например, по данным социологического опроса, проведенного в сентябре 2016 года, 36% молодых россиян в возрасте от 18 до 24 лет хотели бы перебраться в зарубежные страны на постоянную место жительства. Для сравнения – еще в 2012 году данный показатель был равен 25% [15]. То есть, более третьей части молодежи, прекрасно осознающей сегодня себя гражданами России, при любой удобной возможности готова переехать за рубеж.

Показательными являются результаты опроса

Всероссийского центра изучения общественного мнения относительно потенциального поведения россиян в условиях военного времени. Так, 49% россиян в случае вступления России в войну с другим государством посоветуют своим близким мужчинам (сыновьям, братьям, мужу и т.п.) отправиться на фронт и только 15% посоветуют своим близким не участвовать в боевых действиях и ждать окончания войны. При этом в случае необходимости передавать на нужды государства в военное время четверть своего заработка на возвратных условиях готовы только 39% россиян, а 31% не стали бы передавать в пользу государства никаких личных средств [14]. Иными словами, россияне потенциально готовы рисковать жизнями близких людей, но не готовы к уменьшению уровня материального благосостояния ни при каких, даже самых жестких военных условиях. Такая трансформация в пользу материальных ценностей приводит к замене ими традиционных духовных ценностей, что, по нашему мнению, является одним из следствий недостаточного внимания государства к воспитанию как функции образовательных организаций, к формированию общекультурных компетенций как результату образовательной деятельности.

В условиях современных системных преобразований и структурно-функциональных изменений военной организации государства, продолжающейся глубокой модернизации вооружения и военной техники, нарастающего информационно-психологического воздействия на общество перед системой военного образования встают два основных вопроса:

1. Для каких целей следует готовить военного специалиста, каково его будущее предназначение и какие практические задачи он должен уметь решать;

2. Как в условиях девальвации прежних моральных, этических и нравственных ценностных идеалов осуществлять подготовку военных кадров – защитников Отечества.

Сказанное позволяет предположить, что: будущая профессиональная деятельность военного специалиста должна быть глубоко внутренне мотивирована; изначально строиться на вере офицера в правоту выбранного им жизненного пути – служения народу и Отечеству, обеспечивать устойчивость духовных ценностей в условиях негативного информационно-психологического воздействия.

Решение современных проблем военного образования невозможно без обращения к истории военного дела и военной педагогической науки, опыту предшествующих поколений. Исторический анализ показывает, что спасение России наш народ всегда видел в армии, а спасение армии – в офицерах. Сегодня на офицерских кадрах лежит огромная ответственность. Являясь носителем военных знаний, морального духа и боевых традиций, офицерский корпус всегда выступал основным, формирующим фактором боеспособности армии.

Столь высокая и ответственная миссия предполагает наличие у офицеров таких качеств, как патриотизм, профессионализм, способность взять на себя ответ-

ственность за решение сложных задач, вовремя заметить и поддержать инициативу, мобилизовать волю и энергию личного состава, умение работать с людьми и воспитывать их.

Отдельные аспекты организации воспитательной работы с курсантами в условиях военного вуза исследуются в работах М.Я. Виленского, О.В. Колношенко, А.В. Куршева, Л.Г. Набиуллина, А.О. Кошелевой и других ученых.

Большинство из перечисленных качеств будущих офицеров напрямую связаны с потребностью формирования у них общекультурных компетенций, которые определены в ФГОС ВО (способностью действовать в соответствии с Конституцией Российской Федерации, исполнять свой гражданский и профессиональный долг, руководствуясь принципами законности и патриотизма (ОК-1); способностью к работе в коллективе, кооперации с коллегами, способностью в качестве руководителя подразделения, лидера группы сотрудников формировать цели команды, принимать организационно-управленческие решения в ситуациях риска и нести за них ответственность, предупреждать и конструктивно разрешать конфликтные ситуации в процессе профессиональной деятельности (ОК-6); способностью к осуществлению воспитательной и образовательной деятельности (ОК-11) [7].

Формирование и развитие указанных качеств и компетенций в немалой степени достигается за счет четко организованной воспитательной работы в военных вузах, где закладываются основы профессионализма будущего офицерского корпуса страны. Стоит отметить, что существенная толика формирования общекультурных компетенций происходит в рамках учебных занятий, а воспитательная работа выступает в качестве дополнительного драйвера. Однако можно предположить, что использование всего потенциала воспитательной работы позволит повысить эффективность формирования общекультурных компетенций будущих военных специалистов, а в идеале получить от этого синергетический эффект.

Стратегические приоритеты России в системе воспитания обозначены в Стратегии развития воспитания граждан Российской Федерации до 2025 года [3]. Показательно увеличение внимания государственной власти к системе патриотического воспитания молодого поколения в последние годы. Так, в период с 2001 г. по 2015 г. на территории Российской Федерации было реализовано три государственных среднесрочные программы патриотического воспитания. Сегодня данный подход нашел продолжение в государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 гг.» [4].

Большое внимание уделяется патриотическому воспитанию молодого поколения в Военной доктрине Российской Федерации [5], предусматривающей объединение усилий государства, общества и личности по защите Российской Федерации; разработку и реализацию мер, направленных на повышение эффективности военно-патриотического воспитания гражд-

дан Российской Федерации и их подготовки к военной службе; совершенствование допризывной подготовки и военно-патриотического воспитания граждан. В этом документе подчеркивается значимость военно-патриотического воспитания граждан Российской Федерации как фактора обеспечения национальной безопасности [2].

Будущие офицеры должны отвечать повышенным требованиям к развитию личности, ее ценностной и мотивационной системе, уровню интеллектуального и культурно-нравственного становления. Необходимость активизации воспитательной работы с военнослужащими закреплена в Концепции воспитания военнослужащих Вооруженных Сил Российской Федерации, отмечающей сложность социально-экономических, информационных и общественно-политических условий становления и развития современной российской армии [6]. Воспитательная работа с курсантами направлена на формирование и развитие у них личностных и профессионально-значимых качеств, соответствующих требованиям создания современной военной организации государства, обеспечения готовности их как будущих офицеров к выполнению профессиональных задач в интересах обеспечения безопасности и обороны государства, общества и личности.

Задачу формирования общекультурных компетенций выпускника военного вуза, на наш взгляд, целесообразно решать комплексно. На ее реализацию могут быть направлены следующие составляющие образовательного процесса:

- содержание программ обучения и технология преподавания гуманитарных, общепрофессиональных и специальных дисциплин;
- внеаудиторная деятельность в рамках организации воспитательной работы военного вуза;
- деятельность общественных организаций и объединений учебного заведения (советы ветеранов, советы по делам молодежи, патриотические и научные клубы).

Исходя из сказанного ниже более подробно остановимся на реализации содержания одного из основных компонентов образовательного процесса – воспитательной деятельности в условиях военного вуза.

Основной целью воспитания военнослужащих российской армии является формирование и развитие качеств и отношений гражданина-патриота, военного профессионала и высоконравственной личности [6].

Практика организации и проведения воспитательной работы в военном вузе предусматривает ежедневную, целеустремленную, научно обоснованную и дифференцированную работу всех субъектов воспитательной деятельности. Она предполагает доскональное изучение людей в процессе воинской службы, учебы, всей жизни и деятельности воинских коллективов, учет индивидуальных особенностей военнослужащих, их возможностей, наклонностей и способностей, без знания которых трудно успешно вести обучение и воспитание.

Идея развития у обучающихся в военном вузе необхо-

димых качеств и отношений, с одной стороны, позволяет успешно обучаться по выбранной специальности, а с другой – составляет основу формирования общекультурных компетенций у будущего военного специалиста [8; 12]. Реализация данной идеи возможна в случае адаптации воспитательной системы военного вуза к современным требованиям ФГОС ВО на основе программно-целевого подхода [13]. Одним из возможных способов решения этой задачи является разработка Программы формирования общекультурных компетенций в условиях воспитательной работы военного вуза (см. рис. 1).

Цель реализации Программы формирования общекультурных компетенций в условиях организации воспитательной работы военного вуза – формирование и развитие у курсантов качеств гражданина-патриота, военного профессионала и высоконравственной личности, а также установок, обеспечивающих ответственное исполнение должностных и служебных обязанностей, сплочение воинских коллективов.

Задачи Программы целесообразно структурировать по конкретным общекультурным компетенциям, установленным ФГОС ВО по конкретному направлению подготовки. Так, например, для направления подготовки «Инфокоммуникационные технологии и системы специальной связи» спектр задач Программы формирования общекультурных компетенций в условиях воспитательной работы военного вуза будет включать в себя:

- формирование у курсантов способности действовать в соответствии с положениями законодательства Российской Федерации, соблюдением в процессе исполнения гражданского и профессионального долга принципов патриотизма и законности;
- формирование и развитие у курсантов способности к анализу социально значимых процессов и явлений, мировоззренческих, исследовательских и философских проблем, применение при решении социальных и профессиональных задач основных положений и методов гуманитарных, экономических и общественных наук;
- формирование и развитие у курсантов способности к адекватной оценке закономерностей и факторов исторического процесса, роли политических организаций и политического лидерства;
- формирование и развитие у курсантов способностей к логическому и критическому мышлению, систематизации, прогнозированию, постановке исследовательских задач профессиональной деятельности и выбору путей их достижения;
- формирование и развитие у курсантов коммуникационных способностей (письменной и устной деловой речи), к переводу и чтению текстов профессиональной тематики на иностранных языках;
- формирование и развитие у курсантов способности к построению логически верной, четко аргументированной письменной и устной речи на русском языке, созданию и редактированию текстов профессионального характера, публичного представления результатов исследований, ведения дискуссий;
- формирование и развитие у курсантов способ-



Рис. 1. Программа формирования общекультурных компетенций курсантов в условиях воспитательной работы военного вуза.

ности применять методы физического развития для наращивания адаптационных возможностей организма, укрепления здоровья, готовности к достижению должного уровня физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности.

По условиям реализации все мероприятия программы целесообразно группировать на воспитательные мероприятия, осуществляемые во время обучения, в рамках воспитательной работы во внеучебное время, а также в ходе повседневной жизнедеятельности курсантов.

Воспитательная работа с курсантами имеет значительный потенциал формирования общекультурных компетенций как результата реализации комплекса целенаправленных мероприятий. Содержательное наполнение Программы формирования общекультурных компетенций курсантов в условиях воспитательной работы военного вуза раскрывается в системе мероприятий, сгруппированных по ориентации на определенный результат в виде конкретных общекультурных компетенций.

Так, например, в организации воспитательной работы с курсантами большое значение играют мероприятия, посвященные памятным датам России, дням

воинской славы и событиям Великой Отечественной войны. Статья 5 Федерального закона «О днях воинской славы и памятных датах России» устанавливает порядок проведения торжественных мероприятий в эти дни в Вооруженных силах Российской Федерации и других войсках [1]. Очевидно, что такая работа в первую очередь должна проводиться в военных вузах. Участие курсантов в мероприятиях, посвященных дням воинской славы и памятным датам России, позволяет формировать способность к адекватной оценке закономерностей и движущих факторов исторического процесса, значения политических организаций в различных типах устройства государства, роли лидера в социуме (ОК-3).

Востребованной формой воспитательной работы у курсантов военных вузов является лекторий правовых знаний. Формат лекций здесь менее консервативен в сравнении с лекциями по учебным дисциплинам, кроме того в практике функционирования лектория предусмотрены как правило и занятия в форме семинаров. Для усиления эмоционального воздействия и доходчивости лекционного материала целесообразно активно использовать современные технические средства и возможности информационно-коммуникационных технологий. Так умелое использование видеоматериалов, тематиче-

ских презентаций, таблиц и плакатов позволяют лектору на протяжении всего занятия поддерживать внимание аудитории на высоком уровне, способствуют более глубокому усвоению курсантами передаваемой информации [9]. Лекторий правовых знаний как форма воспитательной работы позволяет сформировать у курсантов способность действовать в соответствии с принципом законности с учетом особых нормативных требований к поведению военнослужащих (ОК-1), а также способность к использованию правовых актов в своей будущей профессиональной деятельности, реализовывать мероприятия, нацеленные на укрепление правопорядка и законности в обществе и коллективе (ОК-7).

Одной из форм воспитательной работы с курсантами является организация встреч с руководящим составом военного вуза, представителями заказчиков и выпускниками учебного заведения. Входящие в данную группу мероприятия могут быть направлены на формирование двух видов общекультурных компетенций курсантов. Во-первых, они позволяют формировать и развивать способности к осуществлению многоплановой деятельности в различных сферах общественной жизни на основе традиционных для общества правовых и морально-нравственных, а также требований профессиональной этики (ОК-2). Во-вторых, такие встречи развивают у обучающихся способность к пониманию и осознанию социальной значимости военной профессии, цели и смысла военной службы вообще, выполнению воинского и гражданского долга (ОК-5). В рамках данной формы воспитательной работы активизируется информационно-разъяснительная функция системы воспитания, направленная не только на формирование общекультурных компетенций, но и на утверждение в курсантах чувства патриотизма, готовности к достойному служению своей Родине и своему народу как важнейших духовных ценностей. Авторитет руководящего состава военного вуза, офицеров с боевым опытом военной службы, ветеранов Великой Отечественной войны позволяет курсантам преодолеть возможные негативные стереотипы о военной службе, штампы, а также сформировать критический подход к информации, направленной на распространение псевдонаучных концепций и фальсификацию исторических фактов о военном прошлом России [10].

Выпуск стенной печати, периодических печатных изданий, оформление наглядной агитации подразделения имеют значительный потенциал в формировании общекультурных компетенций курсантов военного вуза. У обучающихся, принимающих активное участие в подготовке печатных и агитационных материалов, развиваются способность логически последовательно, аргументировано и четко использовать письменную и устную речь, подготавливать и редактировать информацию, имеющую профессиональное назначение, уметь вести дискуссии (ОК-7). Кроме того, в рамках подобных воспитательных мероприятий у курсантов развиваются такие интеллектуальные способности, как способность к анализу и синтезу информации, ее систематизации и

структурированию, критической оценке, постановке исследовательских задач и выбору методов их решения, прогностические способности (ОК-9).

Большое значение в формировании общекультурной компетенции, связанной с пониманием курсантом общественной значимости своей будущей профессии и добросовестным выполнением служебных задач в соответствии с требованиями морали, профессиональной и служебной этики (ОК-5), играет проведение разнообразных воинских ритуалов. Подобный формат воспитательной работы связан с важными событиями в жизни каждого обучающегося и воинского коллектива в целом, а его образность, символичность, торжественность, предопределяющие эмоциональный характер ритуалов, оказывает сильное влияние на формирование самосознания и мировоззрения будущих офицеров. Традиционный, строго установленный порядок воинских ритуалов в системе воспитательной работы отражает преемственность поколений защитников Отечества, способствует накоплению и передаче морально-нравственных ценностей, формированию сплоченности и духовного единства личного состава [11].

В условиях организации воспитательной работы в военном вузе в число мероприятий, проводимых в форме воинских ритуалов, следует отнести приведение курсантов к Военной присяге, торжественное вручение оружия, выпуск молодых офицеров, вынос Боевого знамени, развод и смена караулов, строевые смотры и торжественные марши. Следует отметить, что содержательной основой ритуалов в военном вузе являются три базовых понятия – «Родина», «Честь» и «Долг», которые позволяют транслировать курсантам духовно-нравственные ориентиры патриотизма, профессионализма, войскового товарищества, дисциплины и субординации. Значимость многих воинских ритуалов подчеркнута в Военной присяге, уставах и инструкциях, что отражает обязательность и юридическую значимость их проведения. В число традиций и ритуалов в военном вузе можно включать и те мероприятия, которые не прописаны в руководящих документах и инструкциях по ведению воспитательной работы с курсантами, но при этом многие из таких ритуалов прочно вошли в жизнь учебных коллективов и достаточно распространены. В качестве примеров таких ритуалов можно указать встречи молодого пополнения, чествования наиболее успешных курсантов, отличившихся при выполнении учебных и служебных задач, посвящение в специалисты, посвящение в курсанты, чествования ветеранов и т.п.

Таким образом, установленные в ФГОС ВО общекультурные компетенции имеют большой воспитательный потенциал для подготовки будущих офицеров, осознанно выбравших свою профессию и понимающих ее высокое социальное значение. Возможности и средства воспитательной работы, систематизированные в направленную на развитие данного блока компетенций Программу, имеют значительный потенциал к повышению уровня общекультурных компетенций обучающихся в военном вузе.

Библиографический список

1. Федеральный закон от 13.03.1995 №32-ФЗ (ред. от 01.12.2014) «О днях воинской славы и памятных датах России»// Собрание законодательства РФ. - 13.03.1995. № 11. Ст. 943.
2. Указ Президента РФ № 683 от 31.12.2015г. «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» //Собрание законодательства Российской Федерации. №1 (Ч.1). 4.01.2016 г. Ст. 212.
3. Распоряжение Правительства РФ № 996-р от 29.05.2015 «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года»// Российская газета. 8.06.2015.
4. Постановление Правительства Российской Федерации №1493 от 30.12.2015 г. «О государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 гг.»// Собрании законодательства Российской Федерации. 11.01.2016 г. №2 (часть I). Ст. 368.
5. Военная доктрина Российской Федерации (Утверждена Президентом России 25 декабря 2014 года (№ Пр-2976))// Российская газета. 30.12.2014 г. №6570.
6. Концепция воспитания Вооруженных Сил Российской Федерации// Приказ Министра обороны РФ от 11.03.2004 №70 (ред. от 30.12.2011) «Об органах воспитательной работы Вооруженных Сил Российской Федерации» [электронный ресурс]// СПС «Консультант».
7. Приказ Министерства образования и науки РФ от 6 марта 2015 г. № 174 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 11.03.02 Инфокоммуникационные технологии и системы связи (уровень бакалавриата)» [электронный ресурс]// СПС «Консультант».
8. *Виленский М.Я., Образцов П.И., Уман А.И.* Технология профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: Учебное пособие / Под ред. В.А. Сластенина. 2-е изд. перераб. Орел: ГОУ ВПО «ОГУ», 2010. 270 с.
9. *Колношенко В.И., Колношенко О.В.* Организация культурно-досуговой работы в воинских частях и учреждениях культуры: практикум. М.: Военный университет, 2016. 184 с.
10. *Куршев А.В.* Модель гражданского воспитания курсантов вузов// Вестник Казанского технологического университета. 2006. №5. С.159-168.
11. *Нابیуллин Л.Г.* Воспитательная роль воинских ритуалов в формировании морально-боевых качеств российских моряков: автореферат дисс. ... к.пед.н. Санкт-Петербург, 2002. 23 с.
12. *Образцов П.И.* Основы профессиональной дидактики: учебное пособие. М.: Вузовский учебник: ИНФРА-М, 2015. 288 с.
13. *Образцов П.И.* Дидактические основы проектирования и конструирования профессионально-ориентированных технологий в вузе // Педагогическое образование и наука. 2005. № 3. С. 70-74.
14. Патриотизм как российская национальная идея и практика. М.: ВЦИОМ, 2016. 24 с.
15. Россия – это звучит гордо! Пресс-выпуск ВЦИОМ №3201 [Электронный ресурс]// Режим доступа: <http://wciom.ru/index.php?id=236&uid=115866> (дата обращения: 2.11.2016 г.)

References

1. The federal law 13.03.1995 №32-FZ (ed. 01.12.2014) “On the days of military glory and anniversaries of Russia” // Meeting of the legislation of the Russian Federation. 13.03.1995. № 11. Art. 943.
2. The Presidential Decree № 683 31.12.2015. “About the Russian Federation National Security Strategy” // Meeting of the legislation of the Russian Federation. №1 (Part 1). 04.01.2016. Art. 212.
3. The Russian Federation Government Decree № 996-p from 05.29.2015 “On Approval of Education Development Strategy of the Russian Federation for the period till 2025” // the Russian newspaper. 06.08.2015.
4. The government Resolution №1493 from 30.12.2015 “On the state program «Patriotic education of citizens of the Russian Federation 2016-2020»” // Meeting of the legislation of the Russian Federation. 11.01.2016, №2 (Part I). Art. 368.
5. The Military Doctrine of the Russian Federation (approved by the President of Russia from December 25, 2014 (№ Pr-2976)) // the Russian newspaper. 30.12.2014, №6570.
6. The concept of education of the Russian Federation Armed Forces // Order of the Minister of Defense from 11.03.2004 №70 (ed. 30.12.2011) “On the bodies of the educational work of the Armed Forces” [electronic resource] // ATP “Consultant”.
7. The Ministry of Education and Science of the Russian Federation from March 6, 2015 № 174 “On approval of the federal state educational standard of the higher education in the direction of preparation 11.03.02 Information and Communication Technologies and Communication Systems (undergraduate level)” [electronic resource] // ATP “Consultant”.
8. *Vilenskij M.Ya., Obratsov P.I., Uman A.I.* The technology-oriented professional training in higher education: Textbook / ed. V.A. Slastenin. Edition 2, revised. Orel: FSBES HPE “OSU”, 2010. 270 p.
9. *Kolnoshenko V.I., Kolnoshenko O.V.* Organization of cultural and leisure activities in military units and institutions of culture: a practical manual. M.: Military University, 2016. 184 p.
10. *Kurshev A.V.* The model of civil cadets education // Bulletin of Kazan Technological University. 2006. №5. Pp.159-168.
11. *Nabiullin L.G.* The educational role of the military ceremonies in the formation of moral and combat qualities of the Russian sailors: Author’s abstract of the thesis. Candidate of pedagogical sciences. ... St. Petersburg, 2002. 23 p.
12. *Obratsov P.I.* Fundamentals of professional didactics: a tutorial. M.: University textbook: INFRA-M, 2015. 288 p.
13. *Obratsov P.I.* Didactic bases of designing and construction of professionally-oriented technologies in high school // Teacher Education and Science. 2005. № 3. Pp. 70-74.
14. Patriotism as a Russian national idea and practice. M.: VTSIOM, 2016. 24 p.
15. Russia – it sounds proudly! Press release VTSIOM №3201 [Electronic resource] // Access: <http://wciom.ru/index.php?id=236&uid=115866> (reference date: 11/02/2016)

УДК 378.147.34

UDC 378.147.34

ОБРАЗЦОВ П.И.

доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

ШАЛИМОВА О.Н.

аспирант, преподаватель кафедры иностранных и русского языков, Орловский Юридический институт Министерства Внутренних дел России имени В.В. Лукьянова

OBRAZTSOV P.I.

Doctor of pedagogical sciences, professor, head of department, Orel state University named after I.S. Turgenev

E-mail: kind@orel.ru

SHALIMOVA O.N.

Postgraduate, teacher of the department of Foreign and Russian languages, Orel Law Institute of the Ministry of Interior of Russia named after V.V. Lukyanov.

**ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО
ОФИЦЕРА ПОЛИЦИИ В РАМКАХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА
В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**THE FORMATION OF COMMON CULTURAL COMPETENCE OF A FUTURE POLICE OFFICER IN THE FRAMEWORK
OF THE COMPETENCE APPROACH IN THE SYSTEM OF HIGHER EDUCATION.**

В статье на основании анализа педагогической литературы и Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования третьего поколения (ФГОС 3+) рассматривается проблема формирования общекультурных компетенций у будущих офицеров полиции в высшем учебном заведении МВД России.

Ключевые слова: *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС 3+), компетенция, компетентность, компетентностный подход, профессионализм, будущий офицер полиции.*

The article, based on analysis of the pedagogical literature and the Federal state educational standard of higher education of the third generation (Federal state educational standard (FSES 3+)) considers the problem of the formation of common cultural competence of future police officers at the high school of the Ministry of Interior of Russia.

Keywords: *Federal state educational standard of higher education, competence, competency, competence approach, professionalism.*

Прогрессивное эволюционное развитие российского общества требует от системы образования подготовки высококультурных, эрудированных и социально адаптированных граждан своей страны – специалистов в своей профессии. Современное общество стремится к профессионализму во всём.

Любой выпускник должен быть готов к действиям по предназначению, и, несомненно, будущий офицер полиции в первую очередь. Это и предопределяет появление новых педагогических подходов, своевременных «помощников» для реализации задач, выдвигаемых на первый план в высших образовательных учреждениях МВД.

Цели профессионального образования достигаются при помощи различных методов, эффективных методик, техник и профессионально-ориентированных технологий обучения. Эти «помощники» базируются на концепции личностно – ориентированного образования и направлены на скорейшую реализацию компетентностного подхода. Ведомственные документы МВД РФ, регламентирующие содержание профессиональной подготовки будущих офицеров полиции, имеют аналогичный вектор.

Рассмотрим ниже проблему формирования обще-

культурных компетенций будущего офицера полиции в рамках компетентностного подхода в системе высшего профессионального образования на примере организации образовательного процесса в Орловском юридическом институте МВД России им. В.В. Лукьянова.

Компетентностный подход сегодня требует переосмысления преподавателями вуза теоретико-методологических основ подготовки специалистов в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования (ФГОС 3+) и Федеральным законом РФ «Об образовании в Российской Федерации» (2012г.)

Компетентностно-ориентированное профессиональное образование – это, естественно, объективное явление в образовании, вызванное социально-экономическими и педагогическими предпосылками. Это реакция профессионального образования на постоянно меняющиеся социально-экономические условия, в которых к специалистам предъявляются всё новые требования, которые могут быть недостаточно учтены в программе их подготовки. Требования не только к содержанию образования, но, и к целям, результатам и профессионально-ориентированным технологиям обучения.

Сегодня в качестве одной из основных целей на

современном этапе развития профессионального образования рассматривается формирование у будущих специалистов соответствующих их профилю компетенций. В качестве интегрального социально-личностного и поведенческого феномена как результата образования сегодня в вузах МВД России выступают компетенции и компетентности будущих офицеров полиции.

История этих понятий берет своё начало, как не странно, не в педагогике, где, центральной в педагогической концепции Яна Амоса Коменского стала идея пансофии [1] (всеобщей мудрости – знания, умения и навыки), а в области бизнеса, подготовки кадров и управления. Так, знания, умения и навыки – это образующие единицы культуры и ее ценностей, а компетенции – это единицы профессиональной деятельности в рыночной экономике. Компетенции позволяют в будущем действовать эффективно в ситуациях профессиональной, общественной и личной жизни. При этом особое значение придаётся умениям и навыкам, позволяющим действовать в новых, не определенных, не стандартных, проблемных ситуациях, для которых нельзя заранее разработать соответствующих методов и средств.

Существуют различные мнения относительно определения понятий «компетенции» и «компетентность». С.М. Вишнякова определяет компетентность как меру соответствия знаний, умений и опыта лиц определенного социально - профессионального статуса реальному уровню сложности выполняемых ими задач и решаемых проблем. Такое понятие включает помимо сугубо профессиональных знаний и умений, характеризующих квалификацию, такие качества, как инициатива, сотрудничество, способность к работе в группе, коммуникативные способности, умение учиться, оценивать, логически мыслить, отбирать и использовать информацию. Компетенция же трактуется как круг вопросов, в которых данное должностное лицо обладает знаниями, опытом [3]. В трудах В.И. Байденко, прослеживается идея о том, что появление понятия компетентности в терминологической системе современной теории образования и педагогической практике позволяет получить «добавочную стоимость», не сводимую к традиционным знаниям, умениям и навыкам. В этом автор видит эвристический потенциал компетентностного подхода в образовании. Он полагает, что компетенция выступает новым типом целеполагания высшего образования [2]. Н.Ф. Ефремова полагает, что компетенции – это обобщенные глубокие качества личности, отображающие ее способности наиболее универсально использовать полученные знания, умения и опыт, действовать и принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях, которые могут быть сформированы и выявлены лишь в реальных ситуациях или их моделях [4]. Компетенция, по мнению Д. Равена – это знания, умения, мотивация и воля [9]. Данная категория чаще всего используется для описания действенности освоения и выполнения определённого типа деятельности. «Компетенция» как свойство личности, которое проявляется лишь в деятельности, выражается в готовности

будущего специалиста эффективно организовать внутренние и внешние потенциальные возможности в решении проблем, в воплощении целей. Таким образом, можно сделать вывод о том, что «компетенция» – это такая «модель поведения», в которой используются не только знания, умения и навыки, но и опыт, приобретенный в деятельности по достижению определенных результатов.

Чаще всего в современных стандартах образования принято компетенции подразделять на две группы: общекультурные (универсальные, надпредметные) и профессиональные (предметно-специфические, предметно-специализированные). Первые – общекультурные компетенции (ОК) – являются переносимыми и менее жестко привязанными к объекту и предмету труда. Вторые – профессиональные компетенции (ПК) – отражают уровень профессиональной квалификации. Они различаются для разных направлений подготовки (специальностей).

Подготовка будущих офицеров полиции в ОрЮИ МВД России им. В.В. Лукьянова многофункциональна. Она требует формирования у будущих офицеров полиции как профессиональных, так и общекультурных компетенций (ОК), которые наравне с первыми являются важной составляющей их профессиональной состоятельности. И если сослаться на классификацию А.В. Хуторского, то он общекультурные компетенции относит к ключевым компетенциям, которые включаются в метапредметный уровень содержания образования [5].

В ОрЮИ МВД России им. В.В. Лукьянова предъявляются очень высокие требования к приобщению курсантов к ценностям мировой и отечественной культуры, формированию у них навыков эффективного социального взаимодействия, личностного развития и самосовершенствования.

Специфические условия работы будущего офицера полиции, характеризующиеся высоким уровнем ответственности, предъявляют особые требования к формированию общекультурных компетенций, которыми должны обладать будущие выпускники высших учебных заведений МВД России, так как только совокупность всех компетенций образует собой компетентность, важнейшее качество офицера полиции как квалифицированного специалиста и интеллигента России.

Недостаточная сформированность ОК негативно отражается на эффективности профессиональной деятельности. Использование компетентностного подхода в образовательной политике вуза актуализирует решение проблем, связанных не только с формированием соответствующих компетенций, но и контролем и оценением уровней их сформированности. Разумеется, что успешность специалиста на рынке труда зависит от того, какими компетенциями он владеет, и на каком уровне. Успешность зависит от степени соответствия сформированных компетенций требованиям, поступающим от работодателя.

Следовательно, опираясь на содержание действующей

щего образовательного стандарта, планирование образовательного процесса в вузе МВД России должно опираться на модель жизнедеятельности человека, включая его будущую работу по профессии. Именно поэтому, ФГОС ВО последнего поколения, который реализуется в ОрЮОИ МВД России им. В.В. Лукьянова ориентирует на формирование ряда общекультурных компетенций (ОК), которыми должен обладать будущий офицер полиции концу обучения: способностью понимать и анализировать мировоззренческие, социально и личностно значимые философские проблемы (ОК-1); анализировать основные этапы и закономерности исторического развития России, её место и роль в современном мире в целях формирования гражданской позиции и развития патриотизма (ОК-2); ориентироваться в политических, социальных и экономических процессах (ОК-3); выполнять профессиональные задачи в соответствии с нормами морали, профессиональной этики и служебного этикета (ОК-4); работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, культурные, конфессиональные и иные различия, предупреждать и конструктивно решать конфликтные ситуации в процессе профессиональной деятельности (ОК-5); проявлять психологическую устойчивость в сложных и экстремальных условиях, применять методы эмоциональной и когнитивной регуляции для оптимизации собственной деятельности и психологического состояния (ОК-6); к логическому мышлению, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь, вести полемику и дискуссии (ОК-7); принимать оптимальные организационно- управленческие решения (ОК-8); организовывать свою жизнь в соответствии с социально значимыми представлениями о здоровом образе жизни (ОК-9); осуществлять письменную и устную коммуникацию на русском языке (ОК-10); к деловому общению, профессиональной коммуникации на одном из иностранных

языков (ОК-11); работать с различными информационными ресурсами и технологиями, применять основные методы, способы и средства получения, хранения, поиска, систематизации, обработки и передачи информации (ОК-2) [10].

На основе анализа опыта работы кафедр Орловского Юридического института МВД России имени В.В. Лукьянова, основными формами выработки данных компетенций у курсантов являются: лекционные, семинарские и практические занятия, деловые игры, индивидуальные или групповые консультации преподавателя, круглые столы, дискуссии, доклады, научные сообщения и их обсуждение. При проведении учебных занятий используются элементы классических и современных педагогических технологий, в том числе проблемного и проблемно-деятельностного обучения.

Так как компетенция является теоретической и практической способностью, потенциальной возможностью решения разного рода задач, готовностью к осуществлению какой-либо деятельности, то преподаватель высшей школы не может быть только транслятором знаний. Основой формирования ОК является личность преподавателя, его система ценностей – профессиональные, общекультурные и педагогические компетенции.

Резюмируя сказанное выше можно сделать вывод о том, что важную роль в процессе формирования общекультурных компетенций будущих офицеров полиции должны сыграть разработка и внедрение в учебный процесс соответствующих реалиям времени, научно-обоснованных профессионально-ориентированных технологий как средств формирования ОК для будущих офицеров полиции. Такая подготовка обеспечит преемственность между результативными образовательными характеристиками и требованиями работодателей к профессиональной подготовке будущего специалиста.

Библиографический список

1. Алий Р. Прогрессивный характер педагогики Коменского / Перевод с нем. М., 1957.
2. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании // Высшее образование в России. 2004. № 11. С. 4-13.
3. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: Словарь // Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. М.: Изд-во НМЦ СПО, 1999.
4. Ефремова, Н.Ф. Компетенции в образовании: формирование и оценивание. М.: Национальное образование, 2012. С. 24.
5. Иванов Д.А. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании / Д.А. Иванов. М.: Чистые пруды, 2007. 32 с.
6. Образцов П.И. Основы профессиональной дидактики: учебное пособие. М.: Вузовский учебник: ИНФРА-М, 2015. 288 с.
7. Виленский М.М., Образцов П.И., Уман А.И. Технология профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: Учебное пособие / Под ред. В.А. Сластенина. 2-е изд. перераб. Орел: ГОУ ВПО «ОГУ», 2010. 270 с.
8. Технологии подготовки специалистов в системе профессионального образования / Под ред. П.И. Образцова. Орел: Изд-во ОГУ, 2011. 338 с.
9. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. М.: КОГИТО ЦЕНТР, 2002.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования от 16.11. 2016 г. № 1424

References

1. Alyi R. Comenius' progressive pedagogy / Translated from German. M., 1957.
2. Baydenko V. I. Competences in professional education // Higher education in Russia. 2004. No 11. Pp. 4-13.
3. Vishnyakova S. M. Professional education: Dictionary // Key concepts, terms, relevant vocabulary. M.: Publishing house of NMTS SPO, 1999.
4. Efremova N. F. Competence in education: the formation and evaluation M: National education, 2012. P.24.
5. Ivanov D. A. Competence and competence approach in modern education. M: Chisty Prudy, 2007. 32 p.

13.00.00 – ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
13.00.00 – PEDAGOGICAL SCIENCES

6. *Obraztsov P. I.* Foundations of professional didactics: textbook for universities. M.: High school textbook, INFRA-M, 2015. 288 p.
 7. *Vilensky M. M., Obraztsov P. I., Uman A. I.* Technology of professionally-oriented teaching in higher education: textbook / Under the editorship of V. A. Slastenin. 2nd ed. revised. Orel: SEI HPE “OSU”, 2010. 270 p.
 8. Technologies of training specialists in the system of professional education / Under the editorship of P. I. Obraztsov. Orel: Publishing house “OSU”, 2011. 338 p.
 9. *Raven John.* Competence in the modern society: identification, development and implementation. M.: KOGITO TSENTR, 2002.
 10. Federal state educational standard of higher education from 16.11. 2016 No. 1424.
-
-

УДК 811.161.1 (072.3)

UDC 811.161.1 (072.3)

ПУЗАНКОВА Е.Н.

доктор педагогических наук, профессор, директор департамента научно-методической и издательской деятельности, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E.mail: 79058562607@yandex.ru

ЛЕВШИНА Э.С.

учитель русского языка и литературы, Гимназия № 7, г. Подольск, Московская область

PUZANKOVA E.N.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Director of the Department of scientific-methodical and publishing activities

E.mail: 79058562607@yandex.ru

LEVSHINA E.S.

Teacher of Russian and literature, Gymnasium No7, Podolsk, Moscow region.

ДИАГНОСТИКА И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ЯЗЫКОВОГО И РЕЧЕВОГО КОМПОНЕНТОВ ЯЗЫКОВОЙ СПОСОБНОСТИ УЧАЩИХСЯ 5-Х КЛАССОВ

DIAGNOSIS AND IMPROVEMENT OF LANGUAGE AND SPEECH COMPONENTS OF FIFTH-GRADE PUPILS' LANGUAGE ABILITY

В данной статье предлагается реализующая концепцию развивающего обучения система диагностирующих и одновременно развивающих языковую и речевую составляющие языковой способности задания для учащихся 5-х классов.

Ключевые слова: языковая способность, «чувство языка», логико-языковые операции, выразительность устной и письменной речи, образный строй языка (речи), эмоциональная сторона речи учащихся.

In this article, we propose the system which implements the concept of developing education, for diagnosing and at the same time developing the language and speech components of language ability tasks for fifth-grade pupils.

Keywords: language ability, "sense for language", logical-linguistic operations, expressiveness of speech and writing, figural structure of language (speech), emotionality of pupils' speech.

Язык является важнейшим средством не только социального, но и духовного, нравственного, интеллектуального, творческого развития личности. Поэтому важнейшей задачей обучения русскому языку в школе является формирование творческой языковой личности, совершенствование языковых способностей учащихся.

Языковые способности традиционно рассматриваются как индивидуально-психологические особенности личности, способствующие быстрому и прочному овладению языком.

Языковая способность – это прижизненное, онтогенетическое образование, ведущую роль в формировании и развитии которого играет среда, обучение и воспитание, а природной предпосылкой является наличие задатков, анатомо-физиологических особенностей мозга и нервной системы.

Языковая способность имеет многокомпонентную структуру, вбирающую в себя интеллектуальный (общий) и специальный компонент (состоящий из речевой и языковой части), ядром которой является «чувство языка», языковая интуиция. В языковую способность личности также входят логико-языковые и творческие компоненты, обуславливающие умение учеников совершать логико-языковые и творческие операции с языковым материалом.

Однако при традиционном обучении родному языку

в школе не происходит ожидаемого развития важнейших компонентов языковой способности учащихся.

Это обусловлено, прежде всего, сложностью и недостаточной изученностью психофизиологической природы языковой способности, её структуры, основных компонентов (необходимых для языкового развития личности) и периферийных её элементов, неразработанностью проблемы в методической литературе. Поэтому развитие языковой способности при обучении русскому языку в школе представляет собой стихийный, нерегулируемый и, следовательно, несовершенный процесс.

Важнейшим недостатком традиционного обучения в школе является доминирование изучения русского языка как системы уровневых единиц, что проявляется в формализации обучения языку в школе и приводит к ослаблению семантического аспекта исследования языковых явлений, его коммуникативной направленности.

Лингвистические термины, определения и правила заучиваются учащимися, как правило, механически, происходит подмена языковых понятий житейскими представлениями о языковых явлениях. Школьники не могут оперировать лингвистическими понятиями при построении связных монологических высказываний о языке, недостаточно владеют значениями языковых единиц, сущностью языковых категорий, наибольшие затруднения испытывают при изучении абстрактного

языкового материала – грамматики языка.

У большинства учащихся оказывается недостаточно сформированным умение производить семантический анализ. Различные виды языкового разбора усваиваются учениками как списки формальных признаков языковых фактов. Не происходит осознанного совершенствования учениками логико-языковых операций, «отслеживания» способа действия и переноса его на другой учебный материал.

Школьники оказываются неготовыми к творческой деятельности с языковым материалом (его трансформации, конструированию и оценке).

Психолингвистические, лингводидактические и философские исследования подтверждают наличие в любом творческом акте эмоциональной активности, работы образного мышления и интуиции человека. Русский язык как учебный предмет обладает уникальными возможностями для совершенствования творческого компонента языковой способности личности, образного и эмоционального строя речи учащихся, их «языкового чутья».

Языковая способность учащихся формируется при условии взаимосвязанного развития ее логико-языковых и творческих компонентов:

- навыков семантического анализа языковых единиц всех уровней;
- навыков логико-языковых операций с языковым материалом (сравнение, дифференциация, классификация, анализ и синтез, обобщение и абстрагирование) и творческой деятельности (трансформация, конструирование, оценка);
- языкового чутья, проявляющегося на уровне системы языка и речи;
- выразительности устной и письменной речи (образные и эмоциональные средства языка);

Выделенные компоненты в реальной языковой деятельности не существуют изолированно один от другого, а функционируют как единая трансформирующаяся система. Поэтому совершенствование одного из названных компонентов окажет развивающее воздействие на всю многокомпонентную систему.

Проблема развития языковой способности учащихся не ограничивается рамками какой-либо отдельной темы, а должна решаться на материале различных разделов школьного курса русского языка (фонетики, лексики, словообразования, морфологии, синтаксиса).

При обучении русскому языку в школе необходимо проводить целенаправленную работу по совершенствованию следующих важнейших структурных компонентов языковой способности. 1) Общего компонента а) логического мышления – владения логико-языковыми операциями; б) образного мышления: умения сопоставлять словесные, живописные, музыкальные образы, находить цветовые, графические эквиваленты и символическое изображение изучаемых языковых явлений). 2) Специального языкового компонента (восприимчивости к семантике языковых единиц всех уровней, лексическим и грамматическим значениям, осмысления

языковой теории). 3) Специального речевого /творческого/ компонента (способности к звуковому воображению, словотворчеству, владения умением построения связных лингвистических высказываний, умением строить художественный текст, насыщенный тропами, фигурами речи, владения средствами интонационной выразительности устной речи, впадения средствами эмоциональной выразительности письменной речи).

Показателями развития языковой способности являются: 1) владение семантикой языка (а) способность осознанно совершать логико-языковые операции, (б) способность к языковому творчеству (уровни развития творческого компонента логического мышления, лингвистической интуиции, образного строя речи, эмоциональной выразительности устной и письменной речи); 2) владение языковой формой.

Качественными показателями развития творческого /речевого/ компонента языковой способности можно считать оригинальность, динамизм, эмоциональность, образность, разнообразие грамматических форм и конструкций высказывания.

Формированию языковой способности учащихся служит система развивающих упражнений, состоящая из:

1. Логико-языковых заданий.
2. Творческих заданий:
 - по развитию языковой догадки,
 - по развитию творческого компонента логического мышления,
 - по развитию образного строя языка (речи) и образного мышления,
 - по развитию эмоциональной стороны речи учащихся.

Работа по развитию языковой способности учащихся предполагает продвижение учеников от этапа выполнения заданий на анализ, дифференциацию, обобщение, абстрагирование, классификацию и пр. данных (готовых), языковых фактов через этап выполнения заданий на трансформацию языкового материала (его редактирование, изложение) к его конструированию (словотворчеству, написанию лингвистических сочинений разных жанров, сочинений с лингвистическим заданием, художественных текстов, насыщенных образными, экспрессивными средствами родного языка) и, наконец, оценке (объяснению роли языковых средств в создании художественного образа, разграничению узуса и окказиональности и т.д.). Подробнее см. также работы авторов данной статьи [1-9].

Приведем примеры диагностических и одновременно развивающих заданий, которые можно предложить учащимся 5-х классов для выявления уровня развития собственно-языкового и речевого компонента языковой способности, сформированной к началу обучения в среднем звене общеобразовательной школы.

Логико-языковые задания

Фонетика

(на анализ и сравнение):

Из каких звуков состоит слово кукушка?

Лексика

(на анализ и сравнение):

Найдите среди данных слов а) близкие по значению,

б) имеющие противоположные значения:

1. Трусость, смелость, мужество.
2. Добрый, злой, сердечный.
3. Радоваться, печалиться, грустить.

Словообразование

(на анализ):

1. Найдите среди данных родственные, однокоренные слова:

1. Вода, водяной, водитель, водный, водит.
2. Подберите однокоренные слова к словам.
- Соль, звонок, рыба.

Морфология

(на обобщение и классификацию):

Сгруппируйте слова.

1. обозначающие предмет и отвечающие на вопросы: кто? и что? :
2. обозначающие действие и отвечающие на вопросы: что делает?, что делал?, что делать?:
3. обозначающие признак предмета и отвечающие на вопросы: какой?, какая?, какое?, какие?

Библиотека, голубое, ветер, журчит, перелетные, черемуха, зеленеет, читать, стройка, жеребенок, лечил, ласковый, помогай, лисий, каменный.

Синтаксис

(на анализ):

1. Найдите главные и второстепенные члены предложения :

В золотые осенние дни собирались к отлету журавли.

(По И. Соколову-Микитову).

2. Спишите. Поставьте, где нужно, точку, вопросительный или восклицательный знаки.

Клюет

<i>Что в речке</i>	<i>ни ерша...</i>	<i>Клюет</i>
<i>Щука,</i>	<i>Река струится</i>	<i>Кто</i>
<i>лещ,</i>	<i>не спеша</i>	<i>Щука</i>
<i>судак</i>	<i>Челнок</i>	<i>Лещ</i>
<i>А в челноке</i>	<i>качает</i>	<i>Судак</i>
<i>сидит рыбак</i>	<i>рыбака</i>	<i>Не лещ,</i>
<i>Но ни леща,</i>	<i>А что рыбак</i>	<i>Не щука –</i>
<i>ни судака</i>	<i>Сидит</i>	<i>Сам</i>
<i>еще не выловил</i>	<i>и ждет</i>	<i>рыбак</i>
<i>пока</i>	<i>А рыба</i>	<i>носом</i>
<i>И нет ни щуки</i>	<i>Рыба не клюет</i>	<i>клюет</i>
		<i>...</i>
		<i>(А. Шибанов)</i>

Творческие задания по развитию логического мышления

Фонетика

(на рассуждение):

Чем отличается гласный звук от согласного?

Лексика

На редактирование текста

Вставьте в текст пропущенные слова.

Утренние лучи

Выплыло на ... красное солнышко и стало рассыпать повсюду свои золотые лучи – будить землю.

Первый ... полетел и попал на жаворонка.

Встрепенулся... , выпорхнул из ..., поднялся высоко, высоко и запел свою серебряную

Второй луч упал на зайчика. Передернул ушами ... и весело ... по росистому лугу: побежал он добывать себе сочной ... на завтрак.

Третий луч попал в курятник. Петух ... крыльями и запел: ...!

Четвертый луч попал в улей . Выползла пчелка из восковой кельи, ... на окошечко, расправила ... и полетела ... медок с ... цветов.

Пятый луч попал на постельку к маленькому лентяю: светит ему прямо в ..., а он повернулся на ... бок и опять заснул. (По К.Д. Ушинскому)

Словообразование

Изложение лингвистического текста

Перескажите текст:

Родственные слова имеют общую часть, с одним и тем же значением: гриб, грибок, грибной.

Общая часть родственных слов называется корнем: цветы, цветочек, цветет, цветник.

Родственные слова называются также однокоренными словами.

Морфология

(на построение лингвистического рассуждения):

Какие слова мы называем существительными, прилагательными, глаголами?

Синтаксис

(на конструирование языкового материала)

Составьте словосочетания: сущ. + прилаг., глагол + сущ.

Составьте предложения:

а) повествовательное, б) вопросительное, в) восклицательное.

Творческие задания по развитию языковой догадки

Фонетика

(На анализ и построение аналогий, ассоциаций):

1. Как звучит падающий снег?
2. Как звучит утро?
3. Прочти слово, переставив буквы наоборот.

Напиши слова, которые получились:

4. Шорох, домик, лов.
5. Подберите рифму к словам: Бор, гость, точка.

Лексика

(на исправление языковых ошибок)

Найдите лексические ошибки:

1. Врачиха выписала мне лекарство.
2. Он был невежей в музыке.
3. Я поднимался по экскаватору.

(на шутивное толкование слов):

Дайте шутивное толкование словам: супница, ряженка, пилка.

Словообразование

(на языковой анализ):

Назовите слово русского языка, которое соответствует придуманному ребенком.

Паукина, мокресс, кашлюш, кружинка, песковатор.

Морфология

(на языковой анализ и исправление языковых ошибок):

1. Определите, какими частями речи являются необычные слова, употребленные автором.

БАРМАГЛОТ

Варкалось. Хлипкие шорьки

Пырялись но наве,

И хрюкотализелюки,

Как мюмзики в мове.

(Л. Кэрролл)

2. Найдите морфологические ошибки, исправьте их.

- Ихнее решение мне не понравилось.
- Он ложит книгу в парту.
- В кинотеатре было много свободных местов.

Синтаксис

(на исправление языковых ошибок):

Найдите ошибки в построении предложений.

1. Столяр сделал эту этажерку из дуба с четырьмя ножками.

2. Бабушка восьми лет отвезла внука на юг.

Творческие задания по развитию образного мышления

Фонетика

(на символическое изображение языковых понятий):

Попробуйте с помощью рисунка передать смысл понятий: звонкие и глухие согласные.

Фонетика и лексика

(На анализ языковых средств создания образности):

Какие слова, звуки помогают автору создать яркую, красочную картину?

Лес, точно терем расписной,

Лиловый, золотой, багряный,

Веселой, пестрою стеной

Стоит над светлою поляной.

Березы желтою резьбой

Блестят в лазури голубой,

Как вышки, елочки темнеют,

А между кленами синеют

То там, то здесь в листве сквозной

Просветы в небе, что оконца.

(И. А. Бунин)

Фразеология

(На объяснение значений – анализ – фразеологизмов):

Как вы понимаете выражения:

1. Как снег на голову.
2. Не в своей тарелке.
3. Бить баклуши.
4. Вешать нос.
5. Кот наплакал.

Словообразование

(на символическое изображение языковых явлений):

Покажите в рисунках, как изменяются значения слов при словообразовании.

аптека → аптекарь → аптекарша

вода + падать → водопад

Морфология

(на выбор цветового и графического эквива-

лента изучаемого языкового явления):

Каким цветом вы бы покрасили существительные, прилагательные, глаголы? Почему?

Какую геометрическую фигуру выбрали для этих частей речи? Почему?

Творческие задания по развитию эмоциональной стороны речи

Фонетика

(На построение ассоциаций):

Какие звуки связываются вами с 1) хорошим настроением, 2) грустным, 3) неприятны вам?

Лексика и синтаксис

(на анализ языковых средств создания настроения):

Какое настроение передано в тексте? Какие слова, звуки предложения использовал автор?

А. СНЕГОВИК

Я потону от лучшей обязательно.

Ой, несите мне скорей круг спасательный!

(О. Скаченков)

Б. МЫ К ВАМ

ИДЕМ...

Мы к вам идем!

Идем к вам вдвоем!

Идем к вам в гости

Вдвоем с

удовольствием!

(Э. Мошковская)

Морфология

(на построение ассоциативных связей, определение

эмоционального восприятия учениками

изучаемых грамматических явлений):

Какие части речи вам нравятся? Не нравятся? Почему?

Задания по диагностике речевой компетенции

I. На восприятие текста-описания:

Прочитайте Текст. Ответьте на вопросы.

Перескажите текст.

Золотой луг

Мы жили в деревне, перед окном у нас был луг, весь золотой от множества цветущих одуванчиков. Это было очень красиво. Все говорили: «Очень красиво! Луг – золотой».

Однажды я рано встал удить рыбу и заметил, что луг был не золотой, а зеленый. Когда же я возвращался около полудня домой, луг был опять весь золотой. Я стал наблюдать. К вечеру луг опять позеленел. Тогда я пошел, отыскал одуванчик, и оказалось, что он съел свои лепестки, как все равно, если бы у нас пальцы со стороны ладони были желтые и, сжав в кулак, мы закрыли бы желтое.

Утром, когда солнце взошло, я видел, как одуванчики раскрывают свои ладони, и от этого луг становится опять золотым.

С тех пор одуванчик стал для нас одним из самых интересных цветов, потому что спать одуванчики ложились вместе с нами, детьми, и вместе с нами вставали.

(М. Пришвин)

1. В какое время луг казался золотым, в какое зеленым?

2. В какое время луг казался золотым, в какое зеленым?

3. Почему луг менял свой цвет?

II. На восприятие рассказа:

Прочитайте и перескажите текст.

Отважный пингвиненок

Однажды я спускался к морю и увидел маленького пингвиненка. У него еще только выросли три пушинки на голове и коротенький хвостик.

Он смотрел, как взрослые пингвины купаются. Остальные птенцы стояли у нагретых солнцем камней.

Долго стоял на скале пингвиненок: страшно ему было бросаться в море. Наконец он решился и подошел к краю скалы.

Маленький голый пингвиненок закрыл глаза и ... бросился вниз. Вынырнул, закружился на одном месте, быстро вскарабкался на камни и удивленно посмотрел на море.

Это был отважный пингвиненок. Он первый искупался в холодном зеленом море. (Г. Снегирев)

II. На проверку техники чтения(правильности, беглости и интонационной выразительности):

Прочитайте текст.

Сколько голосов у дождя? Он бил по стеклам, по жести подоконника, по деревянным перилам балкона, журчал в водосточной трубе.

Я сидел один в полутемной комнате. На коленях у меня белый кот. Он тоже боялся грозы. При каждой вспышке молнии мы вздрагивали. Кот жмурился и впиался когтями в мои ноги и руки.

Наконец дождь затих. Гроза миновала. За окном стало светлей. Водосточная труба играла все звонче и веселей отбой дождю, грому и молнии. Я столкнул кота и подбежал к окну. По синим крышам соседнего дома скользнул солнечный луч. Над Днепром будто притворил кто-то могучий и добрый серую дверь. В небе вытянулась полоса такого яркого бирюзового цвета, что я не мог оторвать взгляд. Полоса все ширилась и светлела. (В. Бурлак)

Телефон (отрывок)

Я три ночи не спал,
Я устал.
Мне бы заснуть,
Отдохнуть...
Но только я лег —
Звонок!
— Кто говорит?
— Носорог.
Что такое?
Беда! Беда!
Бегите скорее сюда!
В чем дело?
Спасите!

Кого?
Бегемота!
Наш бегемот провалился в болото...
Провалился в болото?
Да!
И ни туда, ни сюда!
О, если вы не придете, —
Он утонет, утонет в болоте.
Умрет, пропадет Бегемот!!!
Ладно! Бегу! Бегу!
Если смогу, помогу!
Ох, нелегкая эго работа —
Из болота тащить бегемота!

(К. Чуковский)

IV. На умение составлять текст-описание

(или повествование) по предложенному рисунку:

Составьте рассказ к данному рисунку. Озаглавьте его.



V. На развитие воображения:

Рассмотрите рисунок. Расскажите, какой сон мог видеть мальчик.



VI. На умение составлять рассказ по сюжетным картинкам:

Составьте рассказ по сюжетным картинкам. Дайте название своему рассказу.



VII. На знание сказок:

Рассмотрите рисунки. Назовите каждую сказку (или ответьте на вопрос: про кого или про что эта сказка). Перескажите ту из них, которую любите больше или знаете лучше.



Библиографический список

1. Левшина Э.С. Развитие образного строя речи учащихся 5-7 классов на уроках русского языка и литературы// Ученые записки Орловского государственного университета. 2016. № 1 (70). С. 207-208.
2. Пузанкова Е.Н. О семантическом аспекте изучения языковых явлений// Образование и общество. 2016. № 2 (97). С.41-44.
3. 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.
4. Пузанкова Е.Н. Сформированность логико-языковых операций учащихся 5-11 классов общеобразовательной школы// Ученые записки Орловского государственного университета. № 4 (54). 2013. С. 380 – 383
5. Пузанкова Е.Н. Сформированность образного строя речи и образного мышления учащихся 5-11 классов общеобразовательной школы на основе работы с художественным текстом// Ученые записки Орловского государственного университета. № 5 (55). 2013. С.260-262
6. Пузанкова Е.Н. Урок-игра «В поисках смысла...» (Развитие выразительности устной речи. 5-6 классы)// Русский язык в школе. 1995. №5. С. 41-44.
7. Пузанкова Е.Н. Формирование языковой способности учащихся при обучении русскому языку: Монография. Орел, 2004. 347 с.
8. Пузанкова Е.Н. Формирование языковой способности учащихся//Русская словесность. 1997. №4. С. 48 – 53
9. Пузанкова Е.Н. Языковое развитие учащихся при обучении русскому языку// Русский язык в школе. 1992. №2. С. 4-8.

References

1. Levshina E.S. Development of the figurative structure of 5-7-th-gradepupils'speech on the lessons of Russian language and literature// Scientific notes of Orel State University. 2016. No 1 (70). Pp. 207-208.
2. Puzankova E.N. About the semantic aspect of studying linguistic phenomena// Education and society. 2016. No 2 (97). Pp. 41-44.
3. 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.
4. Puzankova E.N. The formedness of the logical-linguistic operations of 5-11-th-gradepupils of the secondary school// Scientific notes of Orel State University. 2013. No4 (54). Pp. 380 – 383.
5. Puzankova E.N. The formation of imagery speech structure and figurative thinking of 5-11-th-gradepupils of the secondary school on the basis of work with a literary text // Scientific notes of Orel State University. 2013. No 5 (55). Pp. 260-262.
6. Puzankova E.N. The Lesson- game “In search of meaning...” (The development of expressiveness of the oral speech. 5-6 grades)// TheRussianlanguageinschool. 1995. No. 5. Pp. 41-44.
7. Puzankova E.N. The formation of pupils'language ability in teaching the Russian language: Monograph. Orel, 2004. 347 p.
8. Puzankova E.N. The formation of pupils'linguistic abilities //Russian literature. 1997. No. 4. Pp. 48 -53.
9. Puzankova E.N. Linguistic development of pupilswhen teaching the Russian language// Russian language in school. 1992. No. 2. Pp. 4-8.9.

УДК 159.9.075

UDK 159.9.075

РОМАНОВА Е.В.

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого
E-mail: rromanov76@mail.ru

ТУРЕВСКАЯ Е.И.

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого
E-mail: hellenatur@gmail.com

ХВАЛИНА Н.А.

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого
E-mail: goroshek1972@mail.ru

ROMANOVA E.V.

Ph.D., Associate Professor of Psychology and Pedagogy
Leo Tolstoy Tula State Pedagogical University
E-mail: rromanov76@mail.ru

TUREVSKAYA E.I.

Ph.D., Associate Professor of Psychology and Pedagogy
Leo Tolstoy Tula State Pedagogical University
E-mail: hellenatur@gmail.com

KHVALINA N.A.

Ph.D., Associate Professor of Psychology and Pedagogy
Leo Tolstoy Tula State Pedagogical University
E-mail: goroshek1972@mail.ru

**ОСОБЕННОСТИ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ**

**PARTICULAR QUALITIES OF MENTAL STATE OF A FIRST-YEAR STUDENT
OF THE PEDAGOGICAL ORIENTATION TRAINING**

В статье проведен теоретический анализ понятия «психические состояния» и представлены особенности психических состояний студентов первого курса педагогического направления подготовки (результаты первых двух этапов исследования: теоретического и пилотажного).

Ключевые слова: психические состояния, тревожность, активность, настроение, психическая напряженность.

The article gives the theoretical analysis of the concept of “mental states” and presents particular mental states of first-year students of pedagogical training (the results of the first two stages of the research: theoretical and flight).

Keywords: mental status, anxiety, activity, mood, mental tension.

В современных условиях модернизации российского образования актуальными являются проблемы, связанные с подготовкой высококвалифицированных специалистов-педагогов, способных готовить подрастающее поколение к жизни и деятельности на уровне современных требований общества.

Вузовское образование оказывает огромное влияние на психику человека, развитие его личности (И.А. Зимняя, Ю.С. Колесников, Б.Г. Рубин и др.). Известно, что психические состояния, в значительной степени определяя протекание психических процессов, физическое и психическое здоровье студентов, являясь одними из существенных оснований поведения субъекта, деятельности и различных форм взаимодействия с окружающими, влияют на успешность учебной деятельности (Э.Н. Вайнер, Л.В. Куликов, А.О. Прохоров). Порождаясь деятельностью, психические состояния не только являются ее неотъемлемым компонентом, но и активно выполняют функцию ее регуляции (А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, А.Б. Орлов и др.). Благодаря интегрирующей функции состояний обеспечивается единство психического, вследствие чего образуется целостная

психологическая структура личности, включающая свойства, состояния, процессы.

Большинством исследователей отмечается, что психические состояния следует рассматривать с учетом возрастных периодов, так как психические состояния имеют специфику, соответствующую различным этапам развития. Общими тенденциями изменения психических состояний в различные возрастные периоды являются: увеличение числа и сложности переживаемых психических состояний, осознанности, усложнения саморегуляции (С.В. Велиева, А.Б. Леонова, А.О. Прохоров и др.)

Многие авторы по проблемам студенчества (В.А. Астахова, Е.А. Подольская, П.А. Назаркин и др.) отмечают, что современной студенческой молодежи присущи следующие характеристики: потребительское отношение к жизни (часть студентов теряет истинные цели образовательной деятельности), ориентация на развлечения (студенты хотят получать хорошие отметки при минимуме усилий), несдержанность желаний, жизненная близорукость (слабо развиты навыки критического мышления, не способность планировать

будущее), высокая самооценка (некоторые студенты уверены в своей уникальности и могут добиться высоких результатов без особого напряжения), скептицизм (падение доверия к авторитетам и традиционным источникам знаниям), цинизм, интеллектуальное равнодушие (привлекают лишь те предметы, которые имеют непосредственное отношение к будущему заработку, неспособность отличить важное от второстепенного).

В целом, анализ научной литературы показывает недостаточность работ, связанных с изучением роли психических состояний, в процессе профессиональной подготовки будущего специалиста, поэтому актуальным является исследование психических состояний в студенческом возрасте, так как данная возрастная категория содержит огромный потенциал саморазвития в своем профессиональном становлении.

Объект исследования психические состояния студентов как составляющая их личностного потенциала.

Предмет исследования динамика, закономерности изменений связей в функциональной структуре психических состояний и возможные пути управления ими в процессе профессионального становления студентов.

Цель исследования изучить динамику психических состояний студентов педагогического направления подготовки в различных образовательных ситуациях в процессе их профессионального становления и предложить возможные пути управления ими.

Профессиональная деятельность педагога является одним из наиболее напряженных в психологическом плане видов деятельности и входит в группу профессий с большим присутствием стресс-факторов, что в свою очередь, предъявляет повышенные требования к такой форме проявления психики как психические состояния.

Психические состояния оказывают как положительное, так и отрицательное влияние на эффективность деятельности человека, в том числе и учебной.

Проблема психических состояний поставлена в психологии давно, и важность ее отмечали многие авторы (В.А. Ганзен, Е.П. Ильин, Ю.Я. Киселев, Н.Д. Левитов, В.Н. Мясищев, Т.А. Немчин, А.О. Прохоров, Ю.Е. Сосновикова, В.Н. Юрченко, и др.).

Однако, несмотря на результаты многочисленных исследований, эта проблема до настоящего времени изучена явно недостаточно. Исследования в данной области не привели к созданию соответствующей теории психических состояний, и она требует дальнейших разработок. В настоящее время не существует даже общепризнанного определения психического состояния.

По мнению многих ученых (В.Н. Мясищева, Н.Д. Левитова, Ю.Е. Сосновиковой, А.В. Петровского, В.А. Ганзина, В.Н. Юрченко, А.О. Прохорова, С.Ю. Головина и др.), психические состояния занимают как бы промежуточное положение между психическими процессами, с одной стороны и психическими свойствами личности, с другой [3].

Между процессами и состояниями, и между состояниями и свойствами личности существуют сложные диалектические взаимосвязи.

По отношению к психическому процессу психическое состояние выступает способом его организации в определенный период времени. Психические процессы могут переходить в психические состояния [3].

По отношению к психическому свойству, психическое состояние является в определенной мере выражением этого свойства, с одной стороны, а с другой – образование и формирование психического свойства осуществляется через этап психического состояния. Возможно влияние психических состояний на развитие личности и даже изменение некоторых личностных параметров в связи с этим. В то же время совокупность свойств личности обуславливает своеобразие реализации актуального состояния. В основном психические состояния зависят не от одной группы черт личности и характера, а от нескольких. В то же время несколько психических состояний могут зависеть от одной группы черт характера. То есть, существует многосторонняя детерминированность психических состояний и черт характера [3].

Вместе с тем необходимо отметить, что психические состояния, так же как и процессы и психические свойства представляют собой различные формы психической реальности, то есть характеризуются автономностью, относительной независимостью [1].

Рассмотрев широкий спектр существующих подходов, можно отметить, что психическое состояние – это специфическая форма реализации психики; целостное, устойчивое интегральное образование, которое нечто отличное от других психологических категорий; показывает своеобразие психической деятельности на данный момент; является реакцией личности на внешние и внутренние стимулы; имеет определенные временные, пространственные, информационные и энергетические характеристики.

Одной из функций состояний является уравнивание человека, как относительно замкнутой системы, с постоянно изменяющейся внешней средой, сглаживание его с конкретными объективными условиями, активная организация этого взаимодействия [3].

Деятельность человека, как подчеркивают Н.Д. Левитов, Ю.Е. Сосновикова и др., порождает психические состояния и управляет ими. Психические состояния, возникая в ней, в свою очередь влияют на нее и изменяют [3].

Поэтому проблема психических состояний приобретает особое значение в обучении, ведь знание преподавателем психических состояний студентов и управление ими существенно влияет на эффективность образовательного процесса вуза.

Для нашего исследования важно замечание А.О. Прохорова, который отмечает, что психические состояния, возникающие в обучении, являются отражением тех ситуаций, которые имеют место в учебном процессе. В определенной мере эти состояния являются также отражением и социальной ситуации развития, которая определяет взаимодействие человека с условиями и обстоятельствами жизни [2].

Психические состояния связаны с ситуациями учебной деятельности, зависят от них, влияют на действия и поведенческие проявления обучающихся.

Успех обучения и воспитания зависит от учета не только качеств личности студента, но и его временных психических состояний. Они оказывают существенное влияние на учебно-педагогический процесс, определяя во многом его успешность, влияя на процесс развития личности. Понимание и управление педагогом психическими состояниями студентов в процессе познания и общения являются одной из существенных сторон его профессиональной деятельности.

Психические состояния, возникающие в каждой отдельной ситуации, подчеркивает А.О. Прохоров, представляют собой определенную совокупность состояний – функциональную структуру.

Любые изменения непосредственно в структуре одного психического состояния и изменения на более высоком уровне, а также во взаимодействиях между состояниями, образующие функциональную структуру лежат в основе механизма изменения психических состояний [1].

Исходя из этого, изменение состояний личности будет связано с изменением функциональной структуры совокупности психических состояний.

Нам близка точка зрения А.О. Прохорова, согласно которому можно выделить ряд категориальных положений психического состояния.

1. Психическое состояние имеет категориальные признаки: целостность, ситуативность, устойчивость во времени единство переживания и поведения, связанность с личностными особенностями и психическими процессами.

2. Состояние – временное положение (хотя и устойчивое) психической сферы в целом.

3. Единицей психического состояния является временное образование, включающее в себя переживание и деятельность. Оно объективируется через деятельность, общение и поведение.

4. Психическое состояние – это единство динамики и устойчивости психической деятельности.

5. Психическое состояние – фон, на котором происходит развертывание психических процессов.

6. Психическое состояние – синдром, а не отдельный симптом.

Было проведено пилотажное исследование психических состояний студентов первого курса педагогического направления подготовки ТГПУ им. Л.Н.Толстого. В исследовании приняли участие 54 студента, обучающихся на факультетах естественных наук, математики, физики и информатики, технологий и бизнеса.

Психологический критерий и показатели структуры психических состояний, разработанные на основании анализа психолого-педагогической литературы и методов их диагностики представлены в таблице 1.

По результатам проведенного пилотажного исследования в середине весеннего семестра у большинства студентов отмечается средний уровень реактивной и личностной тревожности (41% и 59% соответственно) (рис. 1.).

Лишь у 24% респондентов рассматриваемой группы в процессе учебной деятельности можно констатировать высокий уровень реактивной тревожности. Следовательно, они испытывают внутреннюю скованность, напряжены, встревожены, нервничают, взвинчены. У 35% студентов отмечается низкий уровень рассматриваемой переменной. Эти студенты спокойны, считают, что в процессе обучения им ничего не угрожает, ощущают душевный покой, им радостно и приятно.

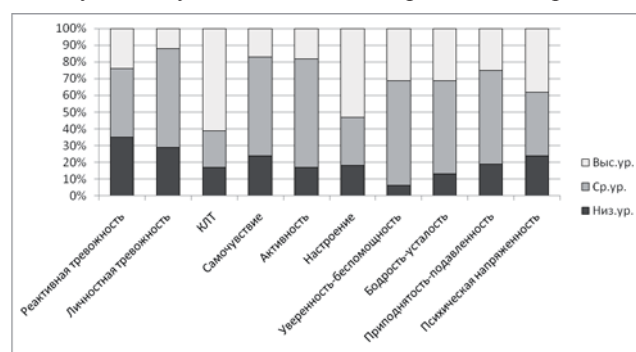


Рис.1. Особенности психических состояний студентов первого курса педагогического направления подготовки.

Таблица 1.

Критерии, показатели и методы диагностики психических состояний студентов педагогического направления подготовки

Критерий	№	Показатели	Диагностические методики
Психические состояния	1	Реактивная тревожность	«Шкала реактивной и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера – Ю.Л. Ханина»
	2	Личностная тревожность	
	3	Коммуникативно-личностная тревожность (КЛТ)	Шкала КЛТ-10 Д. Маккроски (адаптированная Ю.Л. Ханиным)
	4	Самочувствие	САН (В.Д.Марищук)
	5	Активность	
	6	Настроение	
	7	Уверенность-беспомощность	«Шкала-градусник оценки состояния» (А.Е. Уэссман, Д.Ф. Рикс, адаптированы В.Д. Марищук)
	8	Бодрость-усталость	
	9	Приподнятость-подавленность	
	10	Психическая напряженность	Опросник НПН (Т.А. Немчин)

Анализируя полученные данные личностной тревожности, мы выявили низкий уровень у 29% студентов: их не тревожат возможные трудности и они не переживают из-за проблем в процессе учебной деятельности. И лишь у 12% – высокий уровень рассматриваемого психического состояния. Они легко могут расстроиться, сильно переживают неприятности в учебе и долго не могут их забыть.

Для большинства студентов рассматриваемой выборки характерен средний уровень самочувствия и активности (59% и 65% соответственно) и высокий – настроения (53%), следовательно, они чувствуют себя достаточно сильными, работоспособными, бодрыми, полными надежд.

Однако у 24% отмечается плохое самочувствие и у 18% – низкая степень взаимодействия с окружающей действительностью, подавленное настроение, унылость, пессимистичность, разочарованность.

При анализе результатов диагностики бодрости у 88% респондентов рассматриваемой группы выявлен средний и высокий уровень. Студенты чувствуют себя довольно свежими, в меру бодрыми, ощущают стремление к учебной деятельности. Наряду с этим 12% чувствуют большую усталость, вялость, им не хватает энергии для выполнения учебных заданий, практически не способны к действию.

Показатели уверенности свидетельствуют, что у большинства студентов отмечается высокая и средняя степень выраженности (31% и 63% соответственно) рассматриваемого показателя. Респонденты чувствуют себя компетентными, очень уверены в своих способностях и считают, что их достаточно для решения поставленных задач. Лишь у 6% отмечается беспомощность и подавленность.

Для большинства студентов (56%) характерен средний уровень приподнятости. Они чувствуют себя довольно хорошо и жизнерадостно. Оценили свое состояние как очень приподнятое, восторженное 25% респондентов. Однако у 19% – настроение подавленное и несколько унылое.

При исследовании психической напряженности оптимальная (II степень) отмечается у 38% студентов. У этих студентов происходит мобилизация психической деятельности, повышение активности, чувство общего подъема сил, появление активного стремления преодолеть трудности и добиться высоких результатов в учебной деятельности.

Слабая – I степень психической напряженности отмечается у 24%. Студенты не склонны считать свое состояние нервно-психическим напряжением, ситуация не расценивается как сложная, испытуемые не отмечают каких либо явлений дискомфорта, не расценивают ситуацию как побуждающую к деятельности. Чрезмерная психическая напряженность (III степень) отмечена так же у 38% студентов. У них проявляется снижение способностей к умственной деятельности, падение настроения, ощущение тревоги, ожидание неудачи в учебной деятельности. Выявляется ухудшение внимания, ум-

ственной работоспособности, памяти.

У большинства студентов (61%) можно констатировать высокий уровень коммуникативно-личностной тревожности. Респонденты выступая перед аудиторией все время испытывают боязнь и напряжение, у них путаются мысли, дрожат руки, они испытывают смущение, когда их спрашивают или просят высказать свое мнение в присутствии других. Лишь 17% стремятся выступать перед аудиторией, при этом чувствуют себя легко и непринужденно, сохраняют спокойствие и уверенность в себе.

Таким образом, у студентов первого курса педагогического направления подготовки отмечается амбивалентность в проявлении исследуемых психических состояний: средний уровень реактивной тревожности сочетается с высоким уровнем коммуникативно-личностной тревожности; высокий уровень настроения, уверенности и бодрости с одной стороны и средний уровень самочувствия и активности – с другой.

Для определения закономерностей связей в функциональной структуре психических состояний студентов первого курса педагогического направления подготовки использовался корреляционный, факторный и кластерный анализы.

На 5%-ном уровне значимости обнаружено 51 корреляционная связь, из которых 20 сохраняются на более высоком уровне значимости (табл. 2). Для данных групп статистически значимым коэффициентом корреляции на достоверном уровне ($p < 0,05$) является $r > 0,5$.

Анализ корреляционной матрицы показывает, что в ней могут быть выделены 2 блока корреляционных связей: первый блок – это положительные корреляции, второй блок – отрицательные.

Наиболее информативными показателями изучаемой структуры психических состояний (результаты, имеющие большое количество интерфункциональных связей) являются уверенность-беспомощность (8 связей), приподнятость-подавленность и настроение (по 7 связей). Менее информативными показателями являются: психическая напряженность (6 связей), реактивная тревожность, самочувствие и бодрость-усталость (по 5 связей), личностная тревожность – 4 связи. Наименее информативными показателями выступают коммуникативно-личностная тревожность и активность (по 2 связи).

Психические состояния, возникающие в каждой отдельной ситуации, представляют собой определенную совокупность состояний – функциональную структуру.

Это говорит о том, что изменение состояний личности будет связано с изменением функциональной структуры совокупности психических состояний.

При исследовании объекта как системы, ее элемент, отмечает Э.Г. Юдин, описывается не «как таковой», а с учетом его «места» в целом. Источник преобразования системы или ее функции лежит обычно в самой системе.

Факторный анализ позволил сократить количество переменных, свести их в независимые факторы, а также структурировать рассматриваемые переменные и определить возможные причинно-следственные связи изме-

нений психических состояний.

По результатам факторного анализа (с факторными весами $>0,7$) рассматриваемая функциональная структура психических состояний студентов первого курса педагогического направления подготовки формируется под влиянием двух факторов.

В первый фактор (5,7% общей дисперсии) вошли следующие состояния с факторными весами: реактивная тревожность (0,911); личностная тревожность (0,701); самочувствие (-0,828); настроение (-0,907), уверенность-беспомощность (-0,798); приподнятость-подавленность (-0,867); психическая напряженность (0,794). Этот фактор был интерпретирован как фактор Устойчивости личности к ситуации.

Второй фактор (1,7% общей дисперсии) включал в себя единственную переменную – активность (-0,711). Данная переменная дала возможность определить этот фактор как фактор Активности.

В рассмотренной структуре такие составляющие как коммуникативно-личностная тревожность (0,497 и -0,350 соответственно факторам 1 и 2) и бодрость-усталость (-0,675 и -0,556 соответственно) не являются весомыми и не определяют специфику психических состояний на данный момент.

Следовательно, анализ структуры совокупности факторов позволил выделить основным по весу фактор Устойчивости личности к ситуации, который, прежде всего, обусловлен низкой реактивной тревожностью и хорошим настроением.

Психические состояния многомерны, они выступают и как система организации психических процессов, и как субъективное отношение к отражаемому явлению, и как механизм оценки отражаемой действительности. Изменение психического состояния непосредственно в процессе деятельности проявляется в виде смены субъективного отношения к отражаемой ситуации или смены мотивов по отношению к решаемой задаче.

Огромный объем этого класса психических явлений требует множества плоскостей анализа и описания, для чего и был проведен кластерный анализ.

В процессе исследования психических состояний студентов первого курса педагогического направления подготовки были выделены 3 кластера, определяющих специфику респондентов данной группы: кластер «благоприятного состояния», кластер «умеренно-благоприятного состояния» и кластер «неблагоприятного состояния».

Кластер «благоприятного состояния» составил 39% студентов. Представители данного кластера характеризуются низкими показателями реактивной, личностной и коммуникативно-личностной тревожности; средними – самочувствия, бодрости и психической напряженности, средне-высокими – активности, высокими – настроения, уверенности, приподнятости.

Количество студентов, принадлежащих к кластеру «умеренно-благоприятного состояния» составило 44% и для них характерны: средние показатели реактивной, личностной тревожности, самочувствия, настроения, уверенности, бодрости, приподнятости. Наряду с этим, отмечаются высокие показатели коммуникативно-личностной тревожности, психической напряженности и средне-низкий – активности.

Отличительной особенностью 17% студентов являлись: повышенные показатели психической напряженности, реактивной, личностной и коммуникативно-личностной тревожности, пониженные показатели самочувствия, настроения, активности, уверенности, бодрости, приподнятости. Студентов с данными показателями можно отнести к кластеру «неблагоприятного состояния».

Таким образом, основными кластерами у студентов первого курса педагогического направления подготовки в середине семестра являются те, которые отражают наличие в них переменных, имеющих положительные проявления рассматриваемых психических состояний.

Анализ исследуемых показателей констатировал различия в структуре психических состояний по гендерному признаку (кластеры «девушки» и «юноши» соответственно).

На момент исследования 20% исследуемых психи-

Таблица 2.

Корреляционная матрица психических состояний студентов педагогического направления подготовки

Показатели:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Реактивная тревожность	*	–	–	-0,6846	–	-0,8871	-0,6958	–	-0,7253	0,8913
2. Личностная тревожность	0,6865	*	–	–	–	-0,6339	-0,7441	–	–	0,4999
3. Коммуникативно-личностная тревожность	–	–	*	–	–	–	-0,5054	–	–	0,4702
4. Самочувствие	-0,6847	–	–	*	–	0,7741	0,4988	0,7447	0,8458	–
5. Активность	–	–	–	–	*	–	–	0,4858	0,5296	–
6. Настроение	-0,8871	-0,6339	–	0,7741	–	*	0,6339	0,4940	0,7926	-0,7211
7. Уверенность-беспомощность	-0,6958	-0,7441	-0,5054	0,4988	–	0,6339	*	0,5165	0,4996	-0,6250
8. Бодрость-усталость	–	–	–	0,7447	0,4858	0,4940	0,5165	*	0,7463	–
9. Приподнятость-подавленность	-0,7253	–	–	0,8458	0,5296	0,7926	0,4996	0,7463	*	-0,6323
10. Психическая напряженность	0,8913	0,4999	0,4702	-0,7211	-0,6250	-0,6323	–	–	–	*

Примечание:

0,5 < r ≤ 0,7 – умеренная корреляция;

0,7 < r ≤ 0,9 – сильная корреляция;

0,9 < r ≤ 1 – очень сильная корреляция;

прочерк означает отсутствие достоверной связи.

ческих состояний в кластере «девушки» имели следующие неблагоприятные показатели: высокий уровень коммуникативно-личностной тревожности и средний (ближе к высокому) – реактивной тревожности. Подобных показателей в кластере «юноши» не выявлено. Однако, отмечаются существенные различия в степени выраженности настроения и уверенности у юношей и девушек (высокая и средняя соответственно).

Проведенный кластерный анализ позволил выделить различия в проявлении психических состояний у студентов, проживающих в общежитии и дома (кластеры «общежитие» и «дом» соответственно).

Наибольшие различия в данных кластерах имели следующие показатели: коммуникативно-личностная тревожность, реактивная тревожность, уверенность-беспомощность и бодрость-усталость (40% от числа рассматриваемых переменных).

Студенты, принадлежащие кластеру «дом» имеют средне-высокий уровень реактивной тревожности и беспомощности, высокий уровень коммуникативно-личностной тревожности и средне-низкий – усталости. В отличие от них, студенты кластера «общежитие», имеют средние показатели реактивной, коммуникативно-личностной тревожности и бодрости при высоком уровне уверенности.

Были определены различия в структуре психических состояний у студентов, для которых русский язык не является родным (кластеры «инофоны» и «русскоязычные»).

Для представителей кластера «инофоны» характерен более высокий уровень коммуникативно-личностной тревожности (в диапазоне высокой степени выраженности), самочувствия и бодрости (в диапазоне средней степени выраженности) по сравнению со студентами кластера «русскоязычные». В тоже время они характеризуются более низким уровнем активности и уверенности.

Обобщая результаты проведенного пилотажного исследования, можно сделать следующие выводы.

1. Проблемой психических состояний активно занимались многие исследователи. Однако в настоящее время она остается весьма актуальной и не до конца

изученной, доказательством чему является отсутствие единой теории психических состояний и даже общепризнанной дефиниции психического состояния.

2. По результатам исследования в течение семестра у студентов первого курса педагогического направления подготовки отмечаются по 60% рассматриваемых переменных неблагоприятные проявления (высокий уровень коммуникативно-личностной тревожности; средний – реактивной тревожности, самочувствия, активности и психической напряженности) и по 40% рассматриваемых переменных благоприятные проявления психических состояний (высокий уровень настроения, уверенности, бодрости и средний – приподнятости).

3. По результатам факторного анализа основным по весу фактором, определяющим функциональную структуру психических состояний студентов первого курса педагогического направления подготовки, является фактор Устойчивости личности к ситуации, который, прежде всего, обусловлен низкой реактивной тревожностью и хорошим настроением.

4. У большинства студентов первого курса педагогического направления подготовки (83%) основными составляющими в структуре психических состояний являются положительно окрашенные.

5. Особенности психических состояний студентов педагогического направления подготовки обусловлены гендерной принадлежностью, знанием языка и особенностями проживания.

На основном этапе исследования планируется сбор основного эмпирического материала: определить динамику психических состояний студентов педагогического направления подготовки в процессе их профессионального становления (1 – 5 курсы), а так же в различных образовательных ситуациях (семинар, экзаменационная сессия, педагогическая практика и др.). Особое внимание будет уделяться анализу взаимосвязи психических состояний с познавательными процессами и учебно-профессиональной мотивацией, что позволит определить психолого-педагогические условия управления психическими состояниями студентов в процессе их профессионального становления.

Библиографический список

1. Прохоров А.О. Семантические пространства психических состояний. Дубна: Феникс+, 2002. 280 с.
2. Прохоров А.О. Психология психических состояний: теория и практика // Психологический журнал. 2009. №3. С.133-135.
3. Психические состояния: хрестоматия / Сост.И общая редакция В.Л. Куликова. СПб.: Питер, 2001. 512 с.

References

1. Prokhorov A.O. Semantic spaces of mental states. Dubna: Feniks +, 2002, 280 p.
2. Prokhorov A.O. Psychology of mental states: Theory and Practice // Psychological magazine. 2009. №3. Pp.133-135.
3. Mental state: a reader / Comp. and under the general editorship of V.L. Kulikov. SPb.: Peter, 2001. 512 p.

УДК 372.8

UDC 372.8

СЕРГЕЕВА Н.И.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра иностранных языков, Академия ФСО,
E-mail: sergeevaorel@yandex.ru

АНДРЕЕВА Л.А.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра иностранных языков, Академия ФСО,
E-mail: andreeva3062@mail.ru

SERGEEVA N.I.

Candidate of Pedagogics, associate professor, department of foreign languages, FSO Academy
E-mail: sergeevaorel@yandex.ru

ANDREEVA L.A.

Candidate of Pedagogics, associate professor, department of foreign languages, FSO Academy
E-mail: andreeva3062@mail.ru

ПРИМЕНЕНИЕ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

APPLICATION OF AN ELECTRONIC TEACHING AIDS SET AT THE LESSONS IN SUBJECT «FOREIGN LANGUAGE»

В статье рассматриваются вопросы использования электронного учебно-методического комплекса на занятиях по дисциплине «Иностранный язык». Эффективность применения всех элементов ЭУМК зависит от направленности содержания учебного материала на достижение основной цели обучения – обеспечение практического владения иностранным языком, от выбора технологий обучения, а также от качества подготовки всех компонентов ЭУМК и их объединения в единую систему.

Ключевые слова: электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК), содержание учебного материала, цель обучения, объединение в единую систему.

The article discusses questions related to the application of an electronic teaching aids set (ETAS) at the lessons in subject «Foreign Language». The effectiveness of all ETAS elements depends on the orientation of the content of educational material on the achievement of the main educational goal – providing practical language skills development, on the choice of teaching techniques as well as on the quality of all ETAS components and their integration.

Keywords: electronic teaching aids set (ETAS), content of educational material, educational goal, integration.

Электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК) по иностранному языку может применяться для организации учебно-познавательной деятельности на аудиторных занятиях и во время самостоятельной работы обучающихся. В качестве основных направлений в практике применения электронных компонентов ЭУМК для обучения иностранному языку, как, впрочем, и другим гуманитарным дисциплинам мы выделяем следующие:

- применение информационно-справочных электронных ресурсов при подготовке преподавателя к учебным занятиям;
- применение электронных ресурсов в процессе предъявления, систематизации и обобщения учебного материала с помощью электронных презентаций;
- автоматизация контроля, оценки и самоконтроля с помощью функций ЭСО (электронной среды обучения);
- использование функционала ЭСО в самостоятельной работе обучающихся (например, задействование информационных сетевых ресурсов при подготовке рефератов и сообщений);
- осуществление проектной и исследовательской деятельности с использованием ЭСО и других имеющихся информационных ресурсов.

Методика внедрения компонентов ЭУМК на ауди-

торных занятиях предусматривает в качестве обязательных элементов организации учебных занятий по ИЯ следующие:

- предъявление обучающимся учебной задачи, решение которой позволяет усвоить содержание учебного материала;
- системное и целенаправленное использование преподавателем методов, приемов и средств активизации учебной деятельности обучающихся;
- сочетание форм фронтальной, групповой и индивидуальной учебной деятельности обучающихся по решению учебных задач;
- самостоятельную работу обучающихся при использовании компонентов ЭУМК и обычных (бумажных) средств обучения.

Методика реализации электронных средств при обучении ИЯ включает в себя такие приемы и средства, как:

- прием структурирования представляемого в модулях ЭУМК содержания учебного материала в соответствии с содержательными линиями образовательного стандарта и компонентами языковых знаний, умений и навыков (ЗУН);
- средство управления процессом обучения ИЯ через пошаговое выполнение учебных действий обучающихся в процессе представления, усвоения, система-

тизации, закрепления и обобщения учебного материала, контроля, оценивания и коррекции уровней его усвоения, осуществляемых в своей совокупности на основе применения технологической карты для конструирования системы учебных занятий с применением электронных компонентов ЭУМК в сочетании с обычными средствами обучения;

- средство представления информационных ресурсов в виде мультимедийных материалов;
- средство поиска необходимой информации при помощи гипертекстовых ссылок, а также поисковых систем;
- средство демонстрационной поддержки процесса обучения с помощью текстовых, аудио- и видеоисточников, опорных конспектов, для подготовки которых используются возможности мультимедиа;
- средство диагностики, позволяющее осуществлять контроль, оценивание и коррекцию результатов учебно-познавательной деятельности обучающихся;
- средство самообразования обучающихся через предоставление возможности самостоятельного изучения ими содержания учебного материала и осуществления самоанализа результатов своей учебной деятельности.

Алгоритм проведения учебных занятий по ИЯ предусматривает системное применение электронных компонентов ЭУМК на следующих этапах:

- актуализация содержания ранее изученного материала;
- усвоение теоретического и практического учебного материала;
- систематизация и обобщение содержания учебного материала;
- закрепление предметного содержания;
- оценка и самооценка обучающимися уровня учебных достижений;
- коррекция результатов обучения.

Алгоритмизация осуществления учебно-познавательной деятельности обучающихся в процессе реализации методики применения ЭУМК по ИЯ при линейной форме предъявления содержания учебного материала представлена таблице 1.

Для **предъявления** содержания обучения в форме презентаций при использовании программы Power Point из пакета Microsoft Office, представляется необходимым использование средств мультимедиа. Они обеспечивают наглядное представление учебного материала, визуализацию изучаемых языковых явлений. Презентации могут быть как статичными, так и подвижными (анимированными). Это могут быть также видеоролики. Общее методическое назначение этих материалов заключается в сообщении суммы знаний, формировании умений и навыков учебной деятельности, обеспечении необходимого уровня усвоения. Однако презентации, видеоролики и другие информационные материалы могут использоваться преподавателями и обучающимися и в ходе подготовки к учебным занятиям, а также для осуществления проектной, поисковой и исследовательской деятельности с использованием компьютеров и доступных информационных ресурсов с привлечением больших массивов учебной языковой информации из традиционных источников, а также информационных ресурсов глобальной сети Интернет.

Осуществление учебно-познавательной деятельности при **актуализации учебной работы с лексическими единицами** как элемент обучения в рамках его активизации на учебном занятии по ИЯ требует учета необходимого выстраивания дидактической связи: термин – определение термина – визуализируемый графический образ. Так, при изучении лексической темы «Телекоммуникационные системы» усвоение терминов «Drahtverbindung», «Funkverbindung», «Satellitenverbindung» и т.д. происходит пошагово с помощью формы **представления** учебного материала в виде

Таблица 1.

Алгоритм учебно-познавательной деятельности обучающихся при применении электронных компонентов ЭУМК по ИЯ

Этап актуализации содержания ранее изученного материала	Использование вводного тестирования, для диагностики уровня усвоения компонентов языковых ЗУН, необходимых для изучения нового материала
Этап усвоения теоретического и практического содержания учебного материала	Использование гипертекстовых ссылок, экранных форм для представления языковых знаний, доступных для обучающихся электронных информационных ресурсов для процесса усвоения языковых ЗУН
Этап систематизации и обобщения содержания учебного материала	Использование комплексов разно-уровневых заданий для автоматизации общеучебных и языковых умений и навыков
Этап закрепления содержания изучаемого материала	Использование комплексов разно-уровневых (в том числе тестовых) заданий, обеспечивающих возможность обучающимся обратиться к учебным информационным ресурсам в рамках ЭУМК
Этап оценки и самооценки обучающимися уровня учебных достижений	Использование комплексов тестовых заданий различной формы в процессе тематического (промежуточного) контроля с ограничением по времени выполнения и отсутствием доступа к учебным электронным ресурсам
Этап коррекции достигнутых обучающимися уровней усвоения содержания изучаемого материала	Использование электронных компонентов ЭУМК, применявшихся при усвоении, для изучения неувоенных обучающимися компонентов ЗУН

презентации Power Point. С помощью технологических возможностей ЭУМК обучающимся пошагово представляется сам термин, его определение и изображение.

На этапе **закрепления** представляется экранная форма, на которой изображения не соответствуют терминам, и необходимо установить соответствия.

На этапе осуществления **текущего контроля и последующей коррекции** результатов обучения в инструментарии контрольно-диагностического модуля ЭУМК по ИЯ представляются экранные формы, где необходимо установить соответствие между термином и его определением, или выполнить задания на вставление пропущенного элемента.

На этапе **систематизации и обобщения** содержания учебного материала, а также при самоподготовке обучающихся в режиме тренинга необходимо предусмотреть возможность работы в режиме самоконтроля, а также контроля с помощью ключей. На данном этапе можно использовать экранные формы всех видов: вставление пропущенного элемента, установление последовательности, нахождение соответствий, задания с открытым ответом и т. д.

На этапе **осуществления промежуточного контроля** результатов обучения может быть проведена электронная зачетная работа, включающая в себя значительное число заданий разного характера (лексико-грамматические задания, задания на чтение).

Очень важно, что при промежуточном контроле результатов обучения в сетевом режиме данные передаются в программу «Администратор» на рабочее место – головной компьютер преподавателя. В данном случае преподавателю представляется возможность мгновенно и объективно оценить результаты работы обучающихся, что значительно упрощает его работу и сокращает временные затраты по сравнению с временем, затрачиваемым на проверку, например, письменных зачетных работ, используемых в настоящее время на кафедре для промежуточного контроля.

Методика применения ЭУМК при обучении включает в себя следующие этапы: мотивационно-целевой; содержательно-деятельностный; оценочно-рефлексивный.

Мотивационно-целевой этап включает в себя следующие функции:

- постановку целей и задач реализации электронных составляющих ЭУМК с учетом особенностей процесса овладения ИЯ;
- установление условий применения электронных блоков ЭУМК в сочетании с традиционными средствами обучения;
- стимулирование у обучающихся интереса к изучению предмета с помощью компьютеров;
- возможность выбора обучающимися различных траекторий обучения при организации как коллективно-групповой, так и индивидуальной форм учебно-познавательной деятельности в процессе усвоения содержания учебного материала.

Содержательно-деятельностный этап предполагает:

- представление структурированных по модульно-

му принципу теоретических и практических тренинговых компонентов с учетом нормативно определенных в образовательном стандарте основных содержательных линий;

- формирование и развитие у обучающихся общеучебных и специальных способов деятельности при овладении ИЯ;
- алгоритмизацию учебных действий обучающихся при применении электронных компонентов ЭУМК наряду с обычными средствами обучения.

Содержательный компонент ЭУМК включает комплекс электронных учебных пособий (ЭУП) для аудиторной работы, а также практикум для самостоятельной работы обучающихся. Содержательная учебная информация ЭУП и практикума структурирована по принципу модульности (5 модулей: «Общевойсковая тематика», «Страноведческая тематика», «Общие сведения об элементной базе техники связи», «Основы вычислительной техники», «Телекоммуникационные системы»). Кроме того, мы полагаем, что целесообразно включить в данный компонент также и следующие электронные ресурсы (внешние и внутренние):

- электронный словарь терминов по профилю подготовки на платформе Moodle;
- электронно-пополняемый банк учебных материалов;
- мультимедийные программы и системы;
- медиатеку, размещенную на платформе Moodle.

При рассмотрении содержательно-деятельностного этапа мы считаем необходимым более подробно остановиться на представлении комплекса ЭУП «Немецкий язык» по специальности «Инфокоммуникационные технологии и системы специальной связи», поскольку оно является, на наш взгляд, одним из основных элементов, формирующих содержательный компонент предлагаемой нами модели ЭУМК.

Известно, что для большого объема информации необходимо использовать соответствующий носитель. Технология на основе использования CD-ROM вполне годится для создания и применения электронного пособия, как, впрочем, и всего ЭУМК. Можно также разместить все материалы, составляющие ЭУМК, на сервере вуза или в сети Интернет. Это позволяет объединить различные виды представления информации в одной среде – текст, неподвижные и подвижные изображения, видео- и аудио – в единый комплекс, который делает обучающегося активным субъектом учебного процесса. Использование такого комплекса, при задействовании многих каналов восприятия информации обучающимся, обеспечивает индивидуализацию обучения, что особенно важно при компьютерном обучении.

Основные компоненты каждого учебного модуля электронного модульного учебного курса «Немецкий язык» по специальности «Инфокоммуникационные технологии и системы специальной связи», являющегося основой ЭУМК, подразделены на блоки: «Фонетика», «Лексика», «Грамматика» и «Чтение».

Раздел «Фонетика» предназначен для обучения правилам чтения на немецком языке, формирования

правильного произношения и интонирования.

Раздел «Лексика», являясь базовым разделом, состоит из частей, количество которых определяется количеством тематических блоков, где объяснение учебного материала представляется на основе презентации и совокупности групп упражнений для формирования навыков аудирования, говорения, чтения, письма.

Освоение раздела «Грамматика» осуществляется параллельно с тематическими блоками раздела «Лексика». Эти блоки состоят из объяснения грамматики в виде анимированной лекции-презентации и комплекта упражнений.

Раздел «Чтение и перевод научно-технической литературы» включён в ЭУП «Немецкий язык» для специалистов в области связи и инфокоммуникационных систем, и его целью является обучение самостоятельному чтению научно-популярных и специальных текстов, формирование навыков перевода, составления аннотации и реферата.

В данном разделе заканчивается изучение грамматики, даются образцы специальных упражнений по правилам перевода с немецкого на русский, изучаются правила написания аннотаций и рефератов, базовые положения теории перевода. Кроме того, здесь находятся профессионально-ориентированные тексты и тестовые задания для контроля умений и навыков различных видов профессионально направленной речевой деятельности.

На **оценочно-рефлексивном этапе** методики применения ЭУМК осуществляется контроль и самоконтроль сформированности индивидуальной профессиональной коммуникативной компетенции (ИПКК), то есть готовности обучающихся к осуществлению иноязычного профессионального общения по профилю специальности или к продолжению обучения иностранному языку.

Поскольку ИПКК – это сложная, иерархически организованная уровневая многокомпонентная структура, интегрированная характеристика качеств личности, то следует осуществлять контроль успешности конкретных действий обучающихся в процессе профессионального общения во всех основных видах профессиональной деятельности. В них следует выделить наиболее типичные речевые ситуации, требующие от специалиста наличия определенных знаний, умений и демонстрации способности их экстраполирования на новые области применения на базе приобретенного опыта. На данном этапе также осуществляется самооценка обучающимися результатов своей учебно-познавательной деятельности.

Для проведения контроля предусматривается в качестве критерия определения успешности обучения описание уровней усвоения содержания учебного языкового материала, а в качестве показателей обученности – отметочные баллы пятибалльной шкалы оценивания учебных достижений обучающихся. Контрольно-диагностический модуль включает в себя контрольные работы, материалы зачётов и экзаменов, комплекты тестов для входного тестирования, промежуточного контроля и самоконтроля, электронную анкету (опро-

сник). Комплекты контролирующих тестов на платформе Moodle должны содержать методические указания, сами тестовые задания для контроля по окончании изучения материала каждого учебного модуля дисциплины, задания как для промежуточного контроля к блоку учебного материала, так и для самоконтроля, дающие возможность интерактивно проверить результаты и вести журнал успеваемости обучающегося. Одним из неотъемлемых преимуществ применения тестирования с помощью ЭУМК на платформе ЭСО Moodle становится быстрота обработки результатов, поскольку большая часть тестов оценивается автоматически. Данная модульная объектно-ориентированная обучающая среда позволяет для более удобной работы группировать тесты по категориям. Преподаватель имеет возможность автоматически настроить количество попыток для сдачи теста и размещать свои комментарии как относительно отдельных ответов обучающихся, так и всего теста. Все оценки помещаются в единый журнал, содержащий инструменты для подведения итогов. Специальная система учета и мониторинга учебной деятельности позволяет в любой момент увидеть полную картину как о работе обучающихся в учебном процессе в целом, так и подробную информацию по каждому модулю курса. Объединение с электронной почтой позволяет отправлять всю учебную информацию с обеих сторон учебного процесса, что особенно важно при дистанционном обучении.

При оценке готовности обучающихся к эффективному осуществлению иноязычного профессионального общения контролируются языковые знания, умения и навыки оперирования ими. Это *объекты контроля первого уровня*, то есть коммуникативные умения во всех видах иноязычной речевой деятельности, а также *объекты контроля второго уровня*, то есть компетенции, являющиеся компонентами ИПКК, которые обеспечивают способность выносить адекватные суждения и самостоятельно принимать решения для выполнения задач профессионального характера.

Формой контроля объектов первого уровня являются языковые тесты (в том числе и в ЭСО Moodle). Контроль способности самостоятельно решать профессиональные задачи осуществляется в форме креативных заданий.

С целью же контроля понимания прочитанного или прослушанного текста могут использоваться приемы контроля, повторяющие приемы обучения, такие как: вопросно-ответная работа, классификация и ранжирование, соотнесение, обсуждение, пересказ и другие.

Текущий контроль сформированности продуктивных умений отличается сложностью и трудоемкостью ввиду сложности экспрессивной речи. Он осуществляется разными приемами, повторяющими приемы обучения этим видам речевой деятельности. Так, например, контроль уровня сформированности умений и навыков монологической речи, основанной на результатах информативного чтения, требует контроля сформированности следующих сложных умений:

– чтения нескольких иностранных источников, письменного оформления профессионально-значимой информации по какому-либо вопросу, конструирования логически выстроенного монологического высказывания в определенных ситуациях профессионального общения;

– самостоятельного (не основанного на чтении каких-либо источников) монологического высказывания по проблеме в конкретной ситуации профессионального общения.

Для того чтобы установить уровень сформированности этих умений и навыков, используются следующие упражнения: в понимании и запоминании информации, имеющей профессиональное значение, в построении логически структурированной программы высказывания, в подготовке самостоятельно построенного монологического высказывания на основе плана, а также упражнения общего контроля выполнения задач, которые предусматривают информативное чтение и монологическое высказывание в ситуации профессионального общения, основанное на извлеченной из текста информации. Эти упражнения могут осуществляться в форме вопросно-ответной работы, перекодирования информации, пересказов, устного выступления (презентации) или сообщения, дискуссии, решения проблемных задач, ролевого моделирования и т. д.

Для контроля сформированности умений в письменной речи используются письменные работы, например, написание комментария к полученной информации, написание сообщения с изложением полученной информации с разной степенью компрессии (краткое изложение, аналитический отчет, доклад и т. п.)

Текущий контроль самостоятельной деятельности обучающихся осуществляется как аудиторно (презентации групповых мини-проектов на занятии, доклады и т. д.), так и в рамках электронной системы платформы Moodle. Система позволяет осуществлять:

– общий мониторинг регулярности самостоятельной работы (выявлять обучающихся, которые не работают в системе или делают это редко);

– анализ результатов тестирования (проанализировать средний балл в конкретной группе или среди всех обучающихся, время прохождения тестов, допускаемые ими ошибки для выявления наиболее трудных для обучающихся заданий, тем, аспектов системы языка);

– контроль и оценивание созданного обучающимися и загруженного в систему цифрового контента, представляющего собой ответ на задание (небольшие рассказы, аудио- или видео-клипы, презентации и т. д.).

Выявив глубину усвоения каждой темы и имеющиеся недостатки, преподаватель определяет причины, мешающие работать, а также меры по их устранению и меры коррекции программы овладения компетенциями. Коррекция предполагает преодоление отклонений от заданного целями обучения эталона, то есть профессионально-коммуникативных деформаций, которые зафиксированы в ходе осуществления иноязычного профессионального общения. Меры коррекции определяются типом профессионально-коммуникативных фонетических, лексических, грамматических, стилисти-

ческих, этикетно-поведенческих и других деформаций. Задача педагога в данной области – своевременно обогащать содержание обучения задачами в сфере профессиональной коммуникации, которые ориентированы на преодоление выявленных нарушений. Например, если педагогом отмечается частое нарушение обучающимися стилистических норм в ходе написания аналитического отчета на иностранном языке, необходимо в рамках аудиторных занятий или внеаудиторной самостоятельной работы обучающихся обеспечить выполнение комплекса упражнений тренировочного характера и упражнений в написании аналитического отчета, направленных на развитие всех или части нижеследующих умений:

– определять и формулировать тему и проблему аналитического отчета;

– собирать, анализировать и систематизировать научную информацию по проблеме из источников на иностранном языке;

– составлять план-набросок для обобщения имеющихся сведений;

– определять недостающую информацию и осуществлять поиск недостающих данных;

– формулировать тезисы и доказательства;

– формулировать выводы;

– осуществлять саморедактирование и др.

Промежуточный контроль осуществляется в форме контрольной работы с целью определения степени усвоения каждого модуля в целом. Объектом контроля при этом должен быть, согласно поставленным целям обучения, уровень сформированности иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности. С этой целью контрольные работы должны содержать не только и не столько такие стандартные задания, как лексико-грамматический тест и подготовленное монологическое высказывание объемом 10-12 фраз, а задания, контролирующие сформированность компонентов компетенций в отдельных видах речевой деятельности. Это должны быть задания по чтению или аудированию печатных и аудио-текстов, представляющих профессиональный интерес, по извлечению и применению в письменной и устной речи информации из них; устные и письменные задания творческого характера, демонстрирующие способность обучающихся решать профессиональные задачи с помощью иностранного языка.

По окончании изучения дисциплины проводится итоговый контроль и оценивание. Итоговый контроль должен учитывать результаты текущего и промежуточного контроля, то есть особенности учебной деятельности обучающегося на протяжении всего периода изучения дисциплины. Решением поставленной перед итоговым контролем задачи является рейтинговая система контроля. Опыт ее применения в российских вузах позволяет говорить о таких очевидных достоинствах, как: объективность оценки, повышение состоятельности учения, мобилизация самостоятельности и активности обучающихся, повышение системности в работе студентов, возможность мониторинга динамики и результативности разных видов работы и т. д.

Как в создании электронных элементов ЭУМК, так и в реализации методики их применения в ходе учебной деятельности обучающихся обязательным условием является оптимизация основных функций электронных средств обучения, представленных в таблице 2.

Методика применения компонентов ЭУМК в условиях существующей в вузе системы организации учебного процесса предполагает совместное использование различных средств обучения, взаимодополняющих друг друга, которые позволяют эффективно решать учебные задачи как посредством электронных, так и обычных бумажных компонентов УМК. С нашей точки зрения, такое применение является педагогически целесообразным и представляет собой единую систему, состоящую из предъявляемого с помощью данных средств содержания дидактического материала и логики организации занятия.

Применение ЭУМК требует хорошего оснащения компьютерной техникой, тщательности при разработке программно-технических аспектов, поскольку сбои в данной сфере могут оказать негативное влияние на успешность обучения. Однако методика использования ЭУМК в процессе обучения не может ограничиваться лишь техническим аспектом ее реализации. Организационные и методические аспекты использования ЭУМК (определение места и времени их введения, последовательное или параллельное использование в учебном процессе электронных компонентов с обычными средствами обучения) представляются одинаково важными. Использование ЭУМК и информационной базы традиционных средств обучения могут быть разнесены по времени их представления в учебном процессе. Подобная ситуация может иметь место на учебных занятиях, посвященных повто-

рению, систематизации и обобщению знаний.

При разработке методики использования электронных элементов ЭУМК и традиционных средств в обучении ИЯ является целесообразным создать технологические карты для конструирования учебного занятия и определения возможностей интегрирования ЭУМК в его структуру.

Создание технологической карты представляет собой один из способов организации деятельности обучающихся по ИЯ (учебно-познавательной, учебно-практической и учебно-исследовательской) с использованием ЭУМК. Технологическая карта позволяет выделить этапы учебного занятия, определить специфику деятельности преподавателя и обучающихся в процессе обучения, а также производить ее коррекцию.

С помощью технологической карты для определения возможностей интегрирования электронного ЭУМК в учебный процесс преподавателем конструируется собственный вариант обучения, в котором методические приемы и средства могут применяться вариативно. Представляем образец технологической карты:

Подводя итог сказанному об организации обучения иностранному языку на основе применения ЭУМК по дисциплине «Иностранный язык», отметим, что эффективность применения всех элементов ЭУМК на занятиях зависит от того, насколько содержание предъявляемого учебного материала ориентировано на достижение основной цели обучения – обеспечение практического владения иностранным языком, от выбора технологий обучения, а также от качества подготовки всех компонентов отдельных, но взаимосвязанных модулей ЭУМК и их объединения в единую систему.

Таблица 2.

Функции элементов ЭУМК, оптимизируемых в соответствии с этапами их использования

	Этапы использования элементов ЭУМК		
	мотивационно-целевой	содержательно-деятельностный	оценочно-рефлексивный
Функции элементов ЭУМК	управленческая обучающая мотивационная	управленческая обучающая мотивационная самообразования	управленческая обучающая мотивационная контрольно-оценочная корректирующая самообразования

Таблица 3.

Технологическая карта конструирования учебного занятия при применении электронных компонентов учебно-методического комплекса по иностранному языку

Этапы учебного занятия	Деятельность преподавателя	Деятельность обучающихся	Используемые электронные компоненты ЭУМК (вариативно)
Вводный	– диагностирование исходного знаниево-деятельностного уровня обученности; – актуализация личного опыта и знаний обучающихся для «погружения» их в лексическую тему; – организация совместно с обучающимися целеполагания; визуализация формулировок целей и задач, а также плана занятия средствами мультимедийной презентации	– выполнение заданий по диагностированию исходного уровня обученности; – участие в определении и формулировании целей и задач занятия, фиксация их формулировок в тетради; – уяснение цели осуществляемой учебно-познавательной деятельности; – планирование учебно-познавательной деятельности, коррелирующей с планом занятия и планами самоподготовки	мультимедийные презентации преподавателя, тестовая среда в режиме диагностики на входе, Интернет-ресурсы, материалы теоретического модуля, материалы справочно-информационного модуля

Представление учебной информации	<ul style="list-style-type: none"> – представление теоретического содержания учебного материала, конкретизируемого с помощью мультимедийной презентации и учебного пособия: лексический состав, упражнения и тексты; – организация освоения обучающимися учебно-познавательных действий, овладение которыми является целью занятия; – представление в мультимедийных презентациях и раздаточном дидактическом материале заданий дифференцированного характера по анализу текста; – поддержка состояния активного осуществления учебно-познавательной деятельности 	<ul style="list-style-type: none"> – первоначальное ознакомление с теоретическим содержанием учебного материала, представляемого в презентации и тексте учебного пособия; – восприятие объяснения преподавателя представляемого в презентации и учебном пособии учебной информации; – индивидуальное или коллективное (групповое) выполнение запланированных преподавателем заданий дифференцированного характера; – выполнение индивидуальных планов самоподготовки 	мультимедийные презентации преподавателя, тестовая среда в режиме практики, Интернет-ресурсы, теоретический материал, электронные словари и справочники
Коррекция знаний	переопределение цели и уточнение образовательной траектории обучения с учетом полученных и планируемых результатов	<ul style="list-style-type: none"> – соотнесение поставленных целей с полученными результатами обучения; – осуществление коррекции с использованием режима помощи и обращением к доступным информационным ресурсам (учебное пособие, Интернет-ресурсы и т. д.) 	тестовая среда в режиме помощи, мультимедийные презентации обучающихся, материалы теоретического модуля, электронные словари и иные материалы справочно-информационного модуля
Систематизация и обобщение, закрепление содержания учебного материала	<ul style="list-style-type: none"> – обеспечение закрепления содержания учебного материала по теме при выполнении комплекса заданий, в том числе тестовых с использованием режима помощи, предполагающем обращение к учебным информационным ресурсам; – обеспечение закрепления результатов учебно-познавательной деятельности 	<ul style="list-style-type: none"> – выполнение деятельностной подготовки – закрепление необходимых способов и методов учебно-познавательной деятельности; – завершение целостного выполнения индивидуальных планов 	мультимедийная презентация, тестовая среда в режиме помощи, материалы теоретического модуля, электронные словари и иные материалы справочно-информационного модуля
Промежуточный контроль	<ul style="list-style-type: none"> – проверка и оценивание уровня усвоения содержания по теме, а также сформированности способов учебно-познавательной деятельности; – выявление объема выполнения обучающимися индивидуальных планов; – использование нормативных показателей, отражающих все стороны учебно-познавательной деятельности обучающихся и обеспечивающих их выявление; – получение информации о качественном состоянии обучения ИЯ и возможности перехода обучающихся и с одного уровня усвоения содержания учебного материала и способов деятельности на другой; – возврат (при необходимости) к механизму коррекции вплоть до достижения продуктивного уровня усвоения 	<ul style="list-style-type: none"> – выполнение разно-уровневых заданий по осуществлению промежуточного контроля; – самопроверка объема выполнения индивидуального плана самоподготовки; – получение информации о продвижении в обучении и его продуктивного уровня усвоения, что отображается в индивидуальном плане самообразования 	тестовая среда в режиме контроля, раздаточный дидактический материал контроля
Рефлексия	<ul style="list-style-type: none"> – анализ типичных и особенных ошибок; – определение мер по устранению ошибок и пробелов в знаниях и умениях обучающихся; – выявление тенденций и динамики формирования результатов учебно-познавательной деятельности обучающихся; осуществление прогнозирования дальнейшего развития дидактического процесса (при необходимости) к механизму коррекции вплоть до достижения продуктивного уровня усвоения 	осознание основных этапов учебно-познавательной деятельности, ее индивидуальных и коллективных результатов; <ul style="list-style-type: none"> – оценка возникших проблем и способов их решения; коррелирование поставленных целей с окончательными результатами обучения 	электронные средства обучения (тестовая среда в режиме представления итогов и результативности учебно-познавательной деятельности обучающихся)

СКВОРЦОВ К.В.

кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой русского языка и межкультурной коммуникации, Московский государственный университет путей сообщения МГУПС (МИИТ) Императора Николая II, г. Москва, Россия
E-mail: skv-kv@mail.ru

SKVORTSOV K.V.

Candidate of pedagogical sciences, Docent, head of the Department "The Russian language and intercultural communication" "Moscow state University of railway engineering of Emperor Nicholas II
E-mail: skv-kv@mail.ru

СПЕЦИФИКА КУЛЬТУРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ КАК ИСТОЧНИК ОБНОВЛЯЮЩИХСЯ ПРОТИВОРЕЧИЙ В РАЗВИТИИ ОБЩЕСТВА

THE SPECIFICITY OF CULTURAL AND PEDAGOGICAL RELATIONSHIPS IN YOUTH ENVIRONMENT AS A SOURCE OF RENEWING CONTROVERSIES IN THE SOCIETY DEVELOPMENT

В данной статье рассматриваются культурно-педагогические проблемы в молодежной среде в условиях развития общества на постсоветском пространстве. Рассмотрена специфика отношений в молодежной субкультуре.

Ключевые слова: образование, генезис образования, цивилизация, музы, роль познания, гуманизм, память, обновление образования, цель образования, предпосылки.

This article considers the scientific methodological basis of modernization of educational processes, and historical preconditions of their appearance. The process of the development and formation of culture and education, starting with the period of ancient times, including the Middle Ages, was regarded.

Keywords: education, genesis of education, civilization, muses, knowledge role, humanism, memory, updating of education, aim of education, preconditions.

Наличие конфликтности в социальных действиях подростков, молодых людей явление тотальное и объективное. Возрастные аспекты молодежи обусловлены не только «антропологической мерой», но и культурно-педагогическими изменениями. Среда обитания живет под воздействием разнообразных ситуаций («все течет, все изменяется»), («в одну реку нельзя войти дважды»), дети – «цветы жизни» имеют свойство взрослеть, обретая только обновленные формы в телосложении, но и активизацию своих желаний. Начало сокращения мышц – это воспроизводство энергетического потенциала. [1]

Получаемая энергия извне становится фактором научения для достижения жизнеспособности личности в культурном пространстве. Процесс становления превращается в накопление сил для воспроизводства инстинктов и усвоения обновленных навыков в познании окружающей среды, узнавания предметов и близких людей. Окружающий мир как стихийная сила стремится поглотить «дита природы»: без сопротивления такому коварству беззащитное существо не сможет выжить. Для сохранения и выживания младенца и создается модель жизнестойкости.

Ее компоненты:

- √ звуковые раздражители;
- √ обмен веществ;
- √ рацион питания;

√ солнечный свет;

√ тепло матери и др.

Рождение и развитие личности – это явление планетарного значения, в котором происходит продолжение рода человеческого, изменяется характер природы и освоение территорий. Это говорит о том, что жизнь продолжается, но опасности не исчезают в социуме. Жизнь может укрепляться, а может стать формой выживания для человека.

Состоявшееся жизнь – это становление системы «Человек – Природа – Общество». Человек начинает искать способы удовлетворения потребности, обогащая себя энергетическими ресурсами для достижения безопасности и оптимизма. Жизнь людей на Планете – это постоянная эволюция с преодолением многочисленных трудностей и противоречий.

Жизнь людей – это осуществление желаний, идущих на смену друг другу. Из них складывается феномен культуры как системы действий для достижения гармонии, для ощущения радости, приобретения культурных навыков. Ее развитие обеспечивает образ жизни как наличие МИРа (миролюбия, изыскания, радения). Другой образ жизни без достаточного уровня культуры становится способом выживания. Данный вид организации близок к «выжиманию» сил, с дефицитом радости, удовлетворенности и отсутствием необходимого уровня

защищенности. Выживание осуществляется без ожидаемых результатов, жизнь измеряется удачами одного дня. Здесь нет просветления, все уходит в тень (угасает горение души и сердца). Выживание создает угрозу жизни, формирует обостренное чувство неудовольствия собой и окружающей средой. Люди оказываются в состоянии безысходности, страдания. В связи с этим, начинается борьба за выживание, наполняемая обидой, агрессивностью и внутренней депривацией. Концепция о разрушительном характере данного явления раскрыта профессором Гарром Т. Р. Появление данного учения обусловлено не только прошлыми временами, его источники, содержание сохраняется и в современных условиях при высоком развитии научно – технического прогресса.

Депривация ярко проявляется в социальном действии современной молодежи. Причины тяжелого душевного состояния рождаются от последствий разочарований, насилия и ошибочных решений. Этому способствуют: болезнь, предательство друзей, потеря работы. Депривация возникает у молодых людей в большей мере в связи с несправедливостью учителей, скандалами в семье, из-за невыполненных обещаний родителей. В молодежной среде депривация преобладает в процессе появления «господ» – лидеров с пониженным уровнем культурно-поведенческого типа. Здесь также процветает охлократическое сознание с железной дисциплиной в исполнительных делах. Повседневный страх сильных и жестоких людей, склонных к культуре силы, вносит в жизнь физически слабых подростков, молодых людей тягостное состояние с неприязнью к себе и к окружающим сверстникам. У людей, страдающих последствиями депривации, угасают желания к учебе, творчеству. Порой они вынуждены следовать примеру тем лидерам, которые циничны к ценностям жизни, отстаивают примитивные навыки (урвать, избить, украсть). Господство агрессивных субъектов с низким диапазоном компетенций порождает драки в учебных заведениях с использованием угроз, запугиванием и т. д.

В современных школах, лицеях, учебных заведениях нет системы защиты от агрессивно настроенных подростков, юношей, девушек. Остается наиболее приемлемым средством – создание автономной культуры. Данный вид индивидуальной защиты предполагает ввести курс профилактики как меры контроля за малейшее насилие. Главное здесь то, что малейшая угроза для другого – это опасность для нарушителя. Своими действиями по развязыванию конфликта он формирует источник заболеваемости.

Дело в том, мелкие ссоры не привлекают взрослых. Это дает почву для безнаказанности. Все правонарушения в молодежной среде – это отражение жизни общества с хроническим нарушением социальной справедливости. Все начинается всегда с малого, без которого не бывает большого опасного и угрожающего. Профилактикой агрессивности в молодежной среде остается опыт, достигаемый длительным процессом жизнедеятельности. К этому опыту следует отнести:

- Знания о любви;
- Наука о ненасилии;
- Учение о развитии души;
- Учение о социальной справедливости.

В данном случае они подчинены одному правилу: если порок словом не устранишь, то палкой никогда не искоренишь.

Слово о справедливости. Следует отметить, в социальных действиях молодежи преобладает борьба за справедливость, она представлена как мщение за обиду, за унижение, за телесное ранение, оскорбление. У молодежи такие формы насилия не имеют срока давности и передаются по мере преодоления возрастных ступеней. У зачинщиков драк есть оправдание в их организации. В генезисе сознания поколений сохранилась истина в том, что все люди от рождения равны перед Богом, но одни живут, а другие выживают. Исправление такой несправедливости наследуют молодые люди из века в век. Поддаваясь разгулу страстей, соблазнам, при непреодолимой нужде, бедности с желанием стать богатым, молодые люди стремятся исправить этот несправедливый мир.

Дефицит знаний, отсутствие воли приводит не к поиску справедливости, а к эмоционально-иррациональным действиям с печальными последствиями. Остановимся на Учении о справедливости. Появление такой нравственной категории было обусловлено лидерством. Вести соплеменников в сражение за защиту себя, других, нужна смелость и бесстрашие. Лидер рисковал больше, но победа была одна на всех. Однако без участия соплеменников не было бы победы. Возникает противоречие между равенством и единичным неповторимым, разрешением которого стали силовые действия. Любой их исход оставлял неудовольствие.

Достижение справедливости (равновесности) оставляло выбор между равенством и неповторимостью. Создаваемая элита, приближенная часть к лидерству, похоронила чувство справедливости, оставляя борьбу за ее достижение. Быть как все – общество погибнет, допустить различие – дать право неповторимости для себе подобных. Молодые люди, формируя свой характер, не имея ярких способностей, вынуждены выбирать лишь подчинение. Вырваться из его ущербности – нарушать ритм повседневной жизни. Социальное действие индивидов под давлением медленных трудов наполнялось устремлением к справедливости через обмен изготовляемой продукцией. Справедливость стала ценностью труда. Отступление от справедливости в труде и в культурном аспекте, ставило общество в ситуацию напряженности, тотального конфликта. Принимаемые конституционные нормы не стали спасением в укреплении справедливости.

Распад общества на привилегированные группы без учета их вклада в развитие общества привел к бесконечной борьбе за справедливость.

Конфликтность за справедливость устранила нравственно-духовную основу справедливости.

Судебно-правовая практика сохранила противостояние людей в борьбе за справедливость, люди считают, что разрешение спора всегда остается не справедливым, т.к. оно не защищает их интересов. В молодежной среде из-за низкой культурно-образовательной грамотности преобладает аспект антропологической меры – всего добиваться с помощью силы. Драки в учебных заведениях среди подростков, молодых людей опасны последствиями их социального действия. Участники драк переживают стресс, осознают со страхом свою ущербность, если не вышли победителями. Жертвы теряют ритм жизни в повседневности, что приводит к накоплению мщения, к сохранению ярости, злобы.

Возникающая ненависть пронизывает жизнь подростка, юноши, девушки, устраняя творческую активность. Наличие такого события требует незамедлительной психологической реабилитации. Главное, чтобы эксцессы не остались незамеченными, ибо они не только становятся носителями агрессии, они близки к заболеванию. Организм теряет силу сопротивляемости к другим разрушительным энергетическим потокам (эгригорам). Участники драки становятся носителями рабской психологии (упадок сил, потеря воли, слезы жалости или ненависти). Жертвы ищут покровителей, заступников за определенное вознаграждение. «Победителей» ждет неизбежное объяснение, с наказанием в ущерб семье, порицание родителей. Драка приводит к изменению взглядов на окружающую действительность как источник враждебности, насилия, что вновь рождает устремленность к эскапизму вплоть до суицида. Как ускорить реабилитацию подростков, молодых людей от конфликтных ситуаций? Пока ни один суд не вынес справедливого решения. Суд не дает гарантии в достижении стабильного социального действия с устойчивым социальным настроением.

Законы возвращения к социальной справедливости [1]:

- равенство людей перед законом;
- участие авторитетных людей в разрешении конфликтов в любом их проявлении;
- определение меры наказания поручить пострадавшему субъекту;
- обращение к нормам культуры общения; внутренняя культура психического оздоровления; владеть гибкостью ума (компромисс, ежедневный спорт, устранение уныния как греховности (потеря оптимизма – начало смерти);
- собственная оценка причин конфликта; самообразование (спасение утопающего – дело рук самого утопающего);
- устранение охлократического фанатизма для спасения радости жизни и личностной безопасности (все беды от невежества);
- золотое правило регулирования «не делай людям того, чего не желаешь себе».

Учение о достижении социальной справедливости тесно переплетается с учением о душе. Учение о душе остается главным условием в обеспечении социальной

справедливости, оно отражает способность человека к восприятию «другого», без которого не может существовать окружающего мира. Необходимость «другого» в нашей жизни – осознание человечности, проявление своего сострадания к нему. В религии даоизма отмечается, в ком нет места для другого т.е., проявить не кому свое сострадания, тот тратит человеческие чувства, не получая ничего взамен. Процесс вознаграждения раскрывается через законы души. К ее исцеляющим и возвышающим качествам относятся: эмпатия; толерантность; любви и прощай; ограничение как путь к совершенству; закон бумеранга (все возвращается на круги свои). В законах души заложено начало сердечности как гарантия успеха, долголетия. Любовь к ближнему становится прощением за допущенные ошибки, устранением пути к преступлению. Законы души – это обретение искусства слушать другого, проникая в познание причин совершаемых им социальных действий. В законе бумеранга раскрывается неотвратимость наказания. Законы энергетике возвращают нам содержание содеянного.

Сохранение и преумножение социальной справедливости пронизаны познание любви. Высшим уровнем культурно-эмоционального состояния людей с их не иссекаемым сотворением жизни остается любовь. Любовь проявляется в готовности к самопожертвованию ради любимого человека. Она сопряжена с душевно-эмоциональным подъемом, направленным на преобразования окружающей действительности (горы свернуть, звезду с неба подарить). Любовью порождены страдания, изыскания богатства, устремления к научным открытиям, поэзии и очарования во взглядах на повседневность. С любовью связывают прилив мощной энергии, от которой люди теряют самообладание и теряют «почву под собой».

В связи с этим, она нуждается в регулировании, чтобы не стать ее жертвой, ослепленным рабом.

Законы любви требуют самореализации с обретением ценностей. Любовь исключает насилие (наильно мил не будешь), умение властвовать собой; Любовь (к избраннику, избраннице) требует любви к себе: не любишь себя, никто не полюбит тебя.) Социальное действие в обретение любви предполагает: познание самого себя; мудрость в поведении; спасение от споров; устранение минутных слабостей, чтобы не искалечить жизнь, судьбу; Оставаться интересным собеседником. Любовь – это БОГ – бесконечная организация гармонии, в которой богатство связей обуславливает пламя души и сердца, обустройство дома своего, радость от избранной работы. Соблюдение закона-баланса достижения для преодоления конфликтности.

Дом богат не углами, а пирогами. Однако в молодежной среде, даже при достижении зрелости юношей и девушек не преодолено насилие. Опасность современной жизни во много вызвана ростом тотального насилия. Межличностные конфликты переполнены словесной грубостью, переходящие в ярость, гнев. В связи с этим, жизненные ресурсы сокращаются, их замещают разру-

шительные импульсы. Насилие тем опасно, что оно парализует мыслительный процесс. Люди в азарте гнева теряют избирательность, ярость расширяет проявление озверелости (неуправляемые инстинкты). Возникающее состояние гасит интеллект и жизнь наполняется деградацией – Антимиром (мертвые хватают живых, расширяя дорогу в Ад). Состояние агрессии не проходит бесследно, оно обрастает обновленными раздражителями. [1]

Взрослое поколение, имеющие основы жизненного сопротивления, под влиянием достигнутых успехов, способно обуздать страсти. Молодое поколение в социальном действии руководствуется лишь эмоциями (иррациональными мотивами), теряет выдержку и бросается к агрессии. Слабый интеллект уступает место эгоцентризму. Накопление сил разрушительных эмоций – силы Антимира, уничтожающие все живое на планете, вытесняют ресурсы жизни. Последние прогнозы ученых о продолжительности земной цивилизации не утешительны. В результате природных катаклизмов, войн и нашей внутренней агрессии, едва ли мы доживем до конца текущего тысячелетия. Списывать истоки опасности только на проблемы экологии неправомерно. Природа с запасами растительного и животного мира стремится нам, своим детям, помочь. Наступила пора говорить об угрозе человеческого поведения с не ослабляющим насильем.

Учение о ненасилии.

Учение о ненасилии – это процесс формирования цельного разума как условие защиты от наступающей угрозы конца света. Опыт ненасилия давно занимает определенное место как в философии, так и в других социально-гуманитарных дисциплинах. Основателями теории ненасилия ученые, мыслители XIX-XX вв. (М. Ганди, Л.Н. Толстой, Б.П. Вышеславцев, Ф.М. Достоевский). Реальность их взглядов подтвердилась в практике прошлого века. Однако в современных условиях при мощном развитии военно-промышленных комплексов говорить о ненасилии считается не актуальным. При политике монополизма с ограблением природных богатств, с теорией «золотого миллиарда» концепция социального действия с проявлением ненасилия воспринимается как утопия. Практика развития общества демонстрирует ее необходимость и неизбежность. Не будем забывать, все научные открытия прошли через их утопические оценки и сомнения.

Концепция М. Ганди (1869 -1948) остается в числе яркого озарения консервативного, архаичного сознания. Основные положения защитника гуманизма, которые требуют изучения для устранения опасности на планете отражают:

1. Ориентация экономики должна быть сориентирована на то, чтобы в мире не было бездомных и голодных;
2. Активное развитие попечительства (уметь делиться);
3. Цель государства – повседневное увеличение блага, внедрением ненасилия;
4. Технократизм очистить от оружия [1].

При жизни М. Ганди имел статус – Бапу (любимый

человек с великой душой). Идеи Махатмы Ганди сплотили народ Индии против колонизаторов Великобритании. Страна без вооруженных выступлений достигла независимости, принудив мощную силу угнетателей отступить и потерять здесь свое господство. Индия обрела независимость в 1949 г. Ненасилие в форме демилитаризации помогло Японии после второй мировой войны достичь расцвета в культурно-экономическом и научно-техническом развитии. «Японское чудо» удивило мир и тем, что страна понесла большие потери в ходе войны Советским союзом на Дальнем Востоке, где была разбита Квантунская армия численностью до одного миллиона человек. Используя слабость Японии, США сбросили в 1945 г. атомные бомбы на Хиросиму и Нагасаки, уничтожив до 400 тысяч мирных жителей. Несмотря на такие страдания, Япония к 70м годам XXв. стала по-настоящему страной «восходящего солнца». Концентрация внимания на образование, науку, качество жизни, традиции и культуру воспитания японскому народу позволила устранить потери, стать передовой великой страной. [1].

Среди русских философов сторонником ненасилия в культуре 19 в. был Б.П. Вышеславцев. [2] Его концепция «культура сердца» внесла достойный вклад в практику сервисной культуры. Законы по ее внедрению определили приоритет любви к отдельно взятому индивиду, что еще больше расширяет противоречие между реальностью и утопией. Сердечность как высший показатель защиты людей от страданий и потери жизнеспособности обретает слабую практическую направленность. В условиях европейской цивилизации, при господстве эгоцентризма сердечность терпит суровые испытания. В связи с этим, тема сердца как обращение к ненасилию переживает подъем. Она получает поддержку от христианской веры и этики благодарения. Учение «культура сердца» – это спасение от нашествия пещерности, сверх рационализма, что и уничтожает человечность в человеке. Бессердечно – главная причина самоистребления людей в мегаполисах, в семьях и на дорогах. Спасением от современной бесовщины только в развитии сердечности как условия становления сервисного пространства [3].

Теорию ненасилия развивал и обогащал своим гением Л.Н. Толстой. Значительное место занимает его трактат «Царство божие внутри нас» [4] как истинное нравственное учение для самосовершенствования и спасение от ранней смерти. Царство божие – духовное пространство для устранения бесовщины, опустошенности и угасания сил для продолжения жизни. Человеческая жизнь – дар божий (ощущение радости от тепла, света и познания – гармонии с самим собой). Для Толстого Л.Н. БОГ – любовь. Мир в сердце каждого из нас может быть сохранен только через любовь и веру, всеобщее благо не может быть достигнуто через принуждение. Благо приобретается через нравственное чувство каждого, через его совесть.

Таким образом, противоречия современной молодежи охватывают нормы поведения, направленные на защиту социальной справедливости. Молодежь как будущее общества, пронизана недовольством из-за низ-

кого уровня жизни, беззащитным положением, идущим от агрессивных подростков с девиантным поведением. Практика – проверка истины, требует обновления компонентов системы в культурно-образовательных аспектах. Чего требует современная система жизнедеятельности в своем изменении. Такие концепции давно назрели. Перечислим некоторые из них.

1. Система формирования разумных потребностей для устранения «золотой молодежи» как метода латентной политики в разращении подрастающего поколения.

2. Системы постоянного анализа причин тотального насилия среди социальных групп. «Взгляд со стороны» в данном процессе не эффективен. Созерцательность – синоним равнодушия, по вине которого веками совершаются убийства.

3. Практика наказаний с учетом морально-физической ущербности, определяющей пострадавшим. Опасность субъективности продолжает оставаться воспроизводством опасности. Мету ущерба, унижения и пережитой боли никакой судья не определит. Диалог между «сильным» и «бессильным» расставит точки над «I».

4. Совершенствование систему образования. Коллективно-безликое обучение не может быть просвещением. В современном обучении нет никаких стимулов для становления активно-творческой личности. Принцип « познай самого себя» не действует, он не может быть стимулом к самореализации. Его реализация требует системы самообразования, исключая убожество дистанционной формальности.

5. Внедрение системы ненасилия как вида мировоззрения с законами человеколюбия, с законами

душевно-поведенческого культуры. Устранение деградации отдельной части молодежи требует использования исторического опыта в осознании ответственности перед обществом (возвращение средств за строительство Дома; за получение избранной формы профессионализма; обретение собственности как гарантии в защите от бедности).

6. Система гражданственности с позиции вклада индивида в могущество страны: служба в Вооруженных силах; уровень востребованности от характера образования, степень компетенций для обустройства среды обитания).

Насилие среди молодежи стало частью ее образа жизни, которое парализует развитие ее творческих способностей. Ощущение страха обесценивает законы культуры, важность образования. Современные конституционные нормы не дают гарантии в безопасности физически слабым подросткам, юношам. Поведение молодежи обостряет социально-культурные, духовно-нравственные противоречия, ведет к обесцениванию жизни человека в обществе. Как известно, любые противоречия нельзя игнорировать, их следует преодолевать, расчищая путь к прогрессу. Безусловно, ценность образования среди молодежи не имеет приоритета. Образование воспринимается как тяжелейшая повинность с бессмысленным содержанием в будущей жизни. Однако опыт мирового сообщества подтверждает, что все прогрессивные достижения обусловлены системой образования. Современное образование во многом лишено практической направленности. Да и сама практика не может освободиться от архаизма, ее предметно-материального содержания.

Библиографический список

1. Ганди М. //Сборник Великие мыслители XX в. Автор-составитель А. Логрус. М.,2002. С.117-121.
2. Руденко А.М. Социальная реабилитация: учебное пособие. Ростов н/Д, М.: «Дашков и К». 2014. 20 с.
3. «Япония» //Страны мира. Современный справочник. М.,2014.,С.277-282.2.Ст.»Б. П. Вышеславцев (1877-1954)/Сб. «Великие мысли XX в. Автор-составитель А. Логрус., М. 2002.С.112-117.
4. Лаврова В. Ключи к тайнам жизни. Части 1-4. М., 1997.;
5. Рамта. Происхождение и эволюция человеческой цивилизации. М.,София-2010.
6. Тихоплав Т. С.,Тихоплав В.Ю. Жизнь напрокат СПб. 2003.
7. Толстой Л.Н. /Сб. Великие мыслители XX в. М., 2002. С.338-343.
8. Скворцов К.В. Трансформация поведенческих норм учащейся молодежи в условиях современного общества.// Ученые записки ОГУ №3.(72) С. 326-334
9. Хмелев В.В. Влияние железнодорожного транспорта на развитие сервисного пространства. М.:ИНФРА М. 2015.

References

1. Gandhi M. //Collection of Great thinkers of the twentieth century. Author-compilerA. Logrus.M.,2002. Pp.117-121.
2. Rudenko A.M. Social rehabilitation: the manual. – Rostov n/D, M.: «Dashkov I K». – 2014. – 320 p.
3. “Japan” /Countries of the world. Modern reference. M.,2014, pp. 277-282. The article by B.P. Vysheslavtsev (1877-1954)// Collection of Great thinkers of the twentieth century. Author-compiler A. Logrus. M.,2002, pp. 112-117.
4. Lavrov V. The keys to the mysteries of life. Parts 1-4. M.1997.
5. Ramtha. The origin and evolution of human civilization M., Sofia. 2010.
6. Tihoplav T.S., Tihoplav V.Yu. Life for rent SPb. 2003.
7. Tolstoy L.N. Collection of Great thinkers of the twentieth century. M., 2002, pp.338-343.
8. Skvortsov K.V. Transformation of the behavioral norms of youth in the contemporary society // Scientific notes OSU, No. 3 (72), 2016, pp.326-334
9. Khmelev V.V. Influence of rail transport in the development of service space M.: INFRA M. 2015.

СОЛОВЬЕВА Е.З.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра
социально-культурной деятельности
E-mail: sez91@yandex.ru

SOLOVIEVA E.Z.

Candidate of Pedagogical sciences, Associate Professor,
Department of social and cultural activities
E-mail: sez91@yandex.ru

**ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МОЛОДЁЖИ И ЕГО ЗНАЧЕНИЕ ДЛЯ ВОЗРОЖДЕНИЯ
НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ (ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)**

**PATRIOTIC EDUCATION OF THE YOUTH AND ITS IMPORTANCE FOR THE REVIVAL
OF NATIONAL CULTURE (PEDAGOGICAL ASPECT)**

В статье рассматриваются вопросы адаптации традиционной культуры как средства патриотического воспитания молодёжи. Особое внимание автор уделил педагогическому аспекту воспитания. Через социально-культурные технологии осуществляется развитие гражданской ответственности, духовности, нравственных ценностей молодого поколения.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, молодёжь, традиционная культура, нравственность, педагогические аспекты, социально-культурные технологии.

This article discusses the adaptation of traditional culture as a means of patriotic education of the youth. Particular attention is paid to the pedagogical aspect of education. The development civil responsibility, spirituality, moral values of the young generation is carried out with the help of a socio-cultural technology.

Keywords: patriotic education, youth, traditional culture, moral, pedagogical aspects, socio-cultural technology.

В настоящее время активно обсуждаются подходы к решению задач патриотического воспитания молодёжи, поиска новых социально-культурных технологий его осуществления. Всё это требует по-новому ставить задачу патриотического воспитания молодёжи. В связи с этим особое значение приобретает богатый отечественный опыт сочетания в педагогическом процессе культурных традиций с общечеловеческими ценностями, столь важными для целостного восприятия мира.

Приобщение молодёжи к культурно-историческим основам жизни народа является наиболее перспективным и актуальным аспектом интенсификации патриотического воспитания современной российской молодёжи. Без воспитания человека как гражданина, без совершенствования интеллектуально потенциала и культуры жизнедеятельности теряют смысл все другие области социального бытия. Формирование нравственного патриотического сознания можно определить, как направление развития современной педагогической практики воспитания молодёжи, основывающейся на необходимости подготовки к жизни в условиях быстро меняющегося мира. Процесс патриотического воспитания является естественным продолжением существующих традиций, источником и средством духовного, политического и экономического возрождения страны, её государственной целостности и безопасности. Традиционная культура во все времена была источником гражданского самосознания, школой патриотизма, школой духовного, нравственного и физического воспитания, помогала человеку не только определить суще-

ственную ценность системы координат, но и своё место и роль в этой системе. Через изучение традиционной культуры осуществляется нормализация взаимоотношений разновозрастных категорий людей, обеспечивается связь настоящего с прошлым, воспроизводится передача знаний и умений молодому поколению, представленный об общей структуре мироздания, о месте человека в этом мире и его роли в нём. Невозможно возродить к жизни те естественные формы традиций всех народов, живших на Руси в старину, но изучение, сохранение и традиционной культуры при умелом педагогическом осмыслении, способно включить их в культурно-творческие, воспитательные и образовательные процессы. Эти процессы имеют отношение не только к возрождению традиционной культуры, но и являются основой духовно-нравственного воспитания молодого поколения.

Решение множества проблем в жизни страны во многом зависит от уровня сформированности гражданской позиции у подрастающего поколения, потребности в духовно-нравственном совершенствовании, уважения к историко-культурному наследию своего народа и всех народов России. Каждое новое поколение видит мир по-своему, но пока живёт память, будет жить народ, будет жить Отечество.

Через социально-культурные технологии можно активно адаптировать данные процессы. Это подтверждается и анализом работы учреждений социально-культурной деятельности Орловской области. Орловский регион располагает набором соответ-

ствующих институтов с ярко выраженной установкой на нравственно-патриотическое воспитание молодежи. Это учреждения образования, культуры региона, учреждения по работе с молодежью, общественные организации, которые реализуют молодежную политику в регионе. В области принята государственная программа «Молодежь Орловщины на 2013-2020 годы», подпрограмма «Нравственное, патриотическое воспитание и подготовка граждан к военной службе на 2013-2020 годы» [2]. Реализация программы создаёт условия для духовного развития личности.

В 2015 году наша страна праздновала великую дату: 70-летие Победы советского народа в Великой Отечественной войне 1941-1945 годов. Проходят годы, десятилетия, но в памяти потомков живы бессмертные подвиги воинов, всех, кто не щадя своей жизни, сражался за Победу на фронте и в тылу. Нравственная сила каждого человека, вера в Победу помогла этому героическому поколению выстоять 1418 кровавых дней и ночей. Известный Маршал Советского Союза, Георгий Константинович Жуков, подчёркивал огромную роль советского солдата в Победе над фашистскими захватчиками. «При всех знаниях солдату обязательно нужны крепость духа и крепость здоровья», – говорил маршал, – «молодым людям необходимо бережно относиться к памяти своих предков, относиться с почтением, не забывать в сутолоке жизни о славных традициях своих отцов» [6.С. 13.].

Силе духа солдата отдавал решительное предпочтение русский полководец Александр Васильевич Суворов, который знал, какое огромное преимущество в руках полководца представляют высокие моральные и боевые качества солдата, воспитанного в сознании воинского долга и преданности Родине.

Эффективным направлением совершенствования патриотического воспитания являются различные военномемориальные и поисковые мероприятия. В последние годы увеличилось число военно-патриотических акций, конкурсов, фестивалей, концертов, народных праздников, торжественных приёмов, форумов молодежи «Тысяча городов», молодежных конвентов «Герои нашего времени», ярмарок [16]. Повсеместно в Орловской области в День Победы проходят митинги памяти в местах захоронения героев. Церемония возложения цветов к стеле Воинской славы, митинг памяти собирает большое число жителей города Орла.

В канун Великой Победы в области стартовала акция «Народная Победа». Основной целью, которой стал сбор материалов – воспоминание о военно-исторических событиях, копий фотографий из семейных альбомов, копии наградных листов, фронтовых писем и других документов [8, С. 1]. «Незабываемые лица войны» так называлась фотовыставка, открытая в Орловском краеведческом музее, посвященная 70-летию Победы [3, С. 1.].

В г. Орле 7 Мая 2015 года молодые люди приняли участие в флэш-мобе, посвященном Великой Победе. Звезда Героя Советского Союза была изображена по-

средством привлечения 10 тысяч волонтеров. Эта фигура попала в книгу рекордов Гиннеса как самая большая звезда, составленная из людей.

Популярна в области и такая форма, как торжественные проводы призывников в подшефные соединения Армии и Флота. Рассматривая современные способы социальной реконструкции обрядовых ритуалов проводов в армию, Кармилина Ж.В. констатирует, что данная обрядность, с одной стороны, является значительным событием в жизни отдельной семьи, в судьбе конкретного человека, с другой, – является государственной акцией, проходящей в масштабах страны, губернии, района, города, села [9, С.16].

В подтверждении этих слов хотелось бы привести этнографические сведения о ритуалах проводов в армию на территории нашего региона. Торжественные проводы молодых людей в ряды Вооружённых Сил России в Орловской области – это особое событие в районах области. День призывника становится ярким событием в жизни муниципального поселка, города, области.

В Красноренском районе молодых людей, достигших призывного возраста называют только по имени и отчеству. С этого времени молодые люди демонстрируют приобретение нового социального статуса – статуса взрослого мужчины [15].

В г. Болхове на торжественные мероприятия, посвящённые проходам призывников в армию приходят родители, друзья, представители власти, духовенства, военные комиссары районов. В этот день юношам вручаются повестки. С напутственными словами выступают матери, ветераны Великой Отечественной войны 1941-1945 гг., глава администрации района, представители общественных организаций. Настоятель храма Святого великомученика Георгия Победоносца по православному обычаю благословляет призывников на ратное дело. Все присутствующие желают юношам успешной службы [4, С. 1].

День призывника «Я служу России» ежегодно празднуется в Хотынецком районе, торжественные проводы в армию организуют работники культуры Шаблыкинского района [13, С.2]. Районный конкурс «Вперёд, мальчишки!» проходит в Болховском районе [10, С.4]. В Урицком районе чествование призывников открывает глава района, военный комиссар района рассказывает призывникам о военных округах, где будут служить молодые люди, отвечает на вопросы [10, С.4].

Патриотическое воспитание в данном контексте рассматривается как целенаправленная систематическая педагогическая деятельность по формированию высокого патриотического сознания, нравственных, духовных и культурных качеств личности молодого человека, таких, как требовательность к себе, посильное служение Отечеству, воспитание активной жизненной позиции, интереса к познанию, бережного отношения к культурному наследию, честности, уважительного и доброжелательного отношения к людям, самоуважения и соблюдения правил культуры, организованности, пунктуальности.

В городе Орле традиционно проходит Парад войск Орловского гарнизона и юнармейцев, на площади Мира у памятника Героям-танкистам, а также Митинг памяти и возложение цветов. Все жители присоединяются к все-российской минуте памяти.

В преддверии Дня Победы на доме № 5 по ул. Мира торжественно водружается дубликат Красного флага. Ветераны Великой Отечественной войны, жители города собираются на той самой Московской улице, где 5 августа 1941 года Иван Санько и Василий Образцов водрузили Красное знамя Победы.

Орёл встречает участников межрегионального фестиваля духовых оркестров, накануне проходит традиционная велогонка-критериум. Для гостей города Воинской Славы организованы музыкально-исторические экскурсии «Река времени». В сквере на слиянии рек Оки и Орлика гости могут увидеть интерактивное шоу «Орловский посад», поучаствовать в флеш-мобе «Мечтать» на площади Ленина, посетить праздничный концерт с участием звезд Российской эстрады, посмотреть праздничный фейерверк.

Во всех муниципальных районах области организованы тематические кинопоказы, выставки. Ежегодно 9 Мая в День Победы на улицах городов Орла, Мценска, Ливен, Новосилия, Дмитровска, Болхова играют духовые оркестры, слышны песни военных лет. В парках культуры и отдыха городов Орла, Мценска, Ливен проходят народные гуляния. Чествование ветеранов, праздничные концерты, фестивали патриотической песни, театрализованные представления, фейерверки посвящены памяти ветеранов Великой Отечественной войны 1941-1945 годов. В с. Булатово Хотынецкого района ежегодно 9 Мая собираются односельчане у большого костра, вспоминают земляков, тех, кто защищал Родину в годы Великой Отечественной войны, поют фронтовые песни. Не меньшее значение приобретает проведение экспедиций, семинаров, научно-практических конференций [1].

В соответствии с планом проведения мероприятий, посвященных 70-летию Победы, в администрациях муниципальных органов власти Орловской области прошли торжественные приёмы, собрания, в школах были проведены Уроки Памяти, Часы Мужества, краеведческие чтения, встречи с тружениками тыла, ветеранами Великой Отечественной войны, вдовами погибших воинов. Молодёжь Ливенского района активно включилась в волонтерское движение. Здесь созданы специальные отряды, которые помогают пожилым людям, в том числе ветеранам войны. Это как ничто другое учит доброте, милосердию, состраданию [12, С. 1-2].

Увеличилось число участников областного фестиваля «Салют Победа». Победители областного этапа приняли участие в межрегиональном этапе Всероссийского фестиваля народного творчества «Салют Победы» (ЦФО) в городе Тула. Коллективы Орловской области представили программу «Запас прочности» (режиссер Л. Митрохина) и получили Диплом Истепени. Творческая идея выступления коллективов региона заключалась в показе духовности народной культуры, величии чело-

века труда и его нравственной составляющей, значение патриотизма в воспитании молодого поколения [13, С. 24].

В праздничные акции «Солдатская каша», «Вспомним всех поименно...» включились все жители региона. В городе Орле 7 мая 2016 год прошла патриотическая акция «Волонтёры Победы», лозунгом которой стали слова «Стань частью истории».

К воинским захоронениям были возложены цветы, жители города Орла пришли в этот день к стеле «Город воинской славы». Жители области поддержали инициативу общероссийского народного фронта и общественных организаций о проведении акции «Бессмертного полка», приняв участие в шествии с портретами своих дедов и прадедов – участников войны. Памятное шествие стартовало после возложения цветов и венков к воинским захоронениям. Участники пронесли фотографии своих родственников-героев Великой Отечественной войны 1941-1945 годов. В городе Орле шествие «Бессмертного полка» завершилось у памятника Героям танкистам у Вечного огня. Это событие оставляет в памяти его участников неизгладимые впечатления [8, С.1-2].

Приобщение молодёжи к культурно-историческим основам жизни народа является наиболее перспективным и актуальным аспектом интенсификации патриотического воспитания современной российской молодёжи. Яркие примеры возрождения духовного наставничества мы можем наблюдать в различных видах регенерации фольклорного наследия региона.

Современная практика применения традиционных методик при работе с молодёжью убедительно доказывает возможность и целесообразность их реконструкции и адаптации к современным условиям. Прежде всего, это формирование у молодого человека, вступающего во взрослую жизнь, положительных социально-культурных ориентиров, основанных на традиционном мировоззрении. Развитие навыка корректирующей обратной связи вовлекает всех участников в активную работу, в поиск оптимальной связи разных поколений. Принимая участие в патриотических акциях, молодые люди от пассивных созерцателей переходят к активным участникам, таким образом, меняется их внутренний мир, психологические установки, формируются социально-ценные качества и свойства характера, эмоционально-нравственная культура.

В соответствии с казачьими традициями в Новодеревеньковском районе уделяется огромное внимание воспитанию подрастающего поколения. Новодеревеньковская земля неразрывно связана с великой историей нашей страны. В 1715 году по указу Петра I о переселении казаков для освоения неводеланных земель к востоку и югу от Новосилия между старой Рязанской и Ливенской большими дорогами на её землях было основано село Косарёво.

В районе Судьбищенской битвы (1555 год) на реке Любовша у села Судбищи (Сторожевое) (современный Новодеревеньковский район Орловской области, в то

время территория так называемого Дикого поля) между 7-тысячным отрядом воеводы Ивана Шереметьева и 60-тысячным войском крымского хана Девлет-Гирея произошло сражение. В 1995 году в честь ратного подвига русских воинов, защищавших южные рубежи страны, был создан мемориальный памятник. Сегодня большие и малые поминования на месте легендарного сражения начинаются с молебна и панихиды. Почетным делом является для молодых людей участие в этих мероприятиях [16].

Орловские казаки принимают активное участие в международном фольклорном празднике «Троицкие хорыводы в Орловском полесье», проходящем ежегодно в с. Жудро Хотынецкого района. В 2014 году в г. Орле состоялся финал Межрегионального фестиваля «Собирались казаченьки», его участниками были любительские коллективы, исполнители, чей репертуар отражал традиционную казачью культуру. Организаторами фестиваля выступили Орловский областной центр народного творчества и Орловский областной отдел Центрального казачьего округа Орловской области [15].

Заслуживают внимания творческие проекты сотрудников областного центра народного творчества. С 1998 года по их инициативе в области проводится конкурс допризывной молодежи «Державы Российской орлы». Цель конкурса – совершенствование работы с допризывной молодежью региона, воспитание гордости и глубокого уважения к историческим святыням, традициям и обычаям Родины, формирование у молодежи высокого патриотического сознания, верности Отечеству, готовности защищать свою Родину, повышение престижа военной службы.

Конкурс проходит между районами области. В финале команды -победители зональных состязаний проходят три тура. В первом туре ребята демонстрируют военно-спортивные навыки: строевую подготовку, сборку и разборку автомата; бегают стометровку, подтягиваются, отжимаются, толкают гирию. Этот этап проходит на базе воинской части. Следующий тур, викторина, проходит в Военно-историческом музее. Заключительный тур – культурно-развлекательная про-

грамма. Ребята представляют свою команду, обыгрывают название, девиз, свои увлечения, танцуют и поют. Финалисты получают подарки. Команда победитель – переходящий кубок [15]. Такая форма работы получила отклик во всех районах Орловской области.

В зональном этапе конкурса допризывной молодежи «Державы Российской орлы» 2016 года приняли участие команды Урицкого, Сосковского, Болховского, Троснянского, Свердловского районов и команды школ города Орла [7].

В декабре 2016 года прошёл межрегиональный этап конкурса допризывной молодежи «Державы Российской орлы». Его участниками стали команды из Курской, Орловской и Тульской областей. Команда из Урицкого района, одержавшая победу в региональном этапе конкурса представляла Орловскую область и стала победителем этого этапа конкурса.

10 декабря 2016 года состоялся гала-концерт II областного фестиваля национальных культур «Россия объединяет всех». Участники фестиваля – творческие коллективы не только столицы и городов региона, но и самых отдаленных районов области. Это представители различных национальностей, проживающих на Орловской земле (русские, казаки, армяне, грузины, азербайджанцы и др.) [15].

Сложные перемены, происходящие в современной России, диктуют необходимость поиска новых путей развития системы образования, и воспитания молодежи. Развитие высокой социальной активности, гражданской ответственности, духовности, а также повышение эффективности нравственного воспитания граждан Орловской области – залог воспитания истинных патриотов нашей страны. Включение изучения традиционной культуры в систему социально-культурных технологий патриотического воспитания молодежи является эффективным направлением совершенствования патриотического воспитания, так как духовно-нравственные ценности, заложенные в традиционной культуре, выступают одним из эффективных способов развития личных склонностей и способностей молодежи, её эмоциональной включенности в жизнь своего Отечества.

Библиографический список:

1. Постановление Правительства Орловской области от 7 ноября 2012 года № 400 «Об утверждении государственной программы Орловской области «Развитие культуры и искусства, туризма, архивного дела, сохранение и реконструкция военно-мемориальных объектов в Орловской области (2013- 2017 годы)».
2. Постановление Правительства Орловской области от 26.12.2013 г. № 460 «Об утверждении государственной программы Орловской области «Молодежь Орловщины на 2013-2020 годы».
3. *Артохова Е.* Незабываемые лица войны // Орловская правда , 20 мая 2015 , № 52.
4. *Баженов И.* Родине служить //Болховские куранты, 2010 октябрь.
5. *Держава Армией крепка* // Болховские куранты, 1991, 25 октябрь.
6. *Жуков Г.К.* Воспоминания и размышления. / Издательство АПН, М., 1971. 735 с.
7. Зональный этап областного конкурса допризывной молодежи «Державы Российской орлы». Электронный ресурс:<http://mkrf.ru/pr>.
8. *Козлова Е.* В бессмертном строю достойно // Орловская правда 13мая 2015, № 49.
9. *Кормилина Ж.В.* Рекрутский обряд: структура и семантика (на материалах севера и северо-запада России XIX-XX вв.) Автореферат дисс... кандидата культурологических наук. М., 2000.
10. *Новиков Н.* Служи Отчизне, солдат. // Урицкая районная газета Жизнь, 8 июль, 2009.
11. *Песков В.* Народный маршал. // Комсомольская правда, июнь 1973.

12. *Ревин Ю.* День Победы проведем достойно // Орловская правда 27 апреля 2015, № 46.
13. *Сазонова А.* Запас прочности Орловщины // Орловская правда 8 апреля 2015, № 37.
14. *Сбродов В.* Державой Армия крепка! // Шаблыкинский вестник 2008, 11 июня.
15. *Сомова Е.* Стена памяти // Орловская правда 8 апреля 2015, № 37.

Фольклорные материалы

АОЦНТ. Индекс 03-11. Ф. 1. Оп. 4, ед.хр. 18. Записано в с. Малиновка Краснозороенского района в 2006 г Соловьевой Е.З. от В.М. Кутеповой 1955 г.р.

Электронные ресурсы

1. Электронный ресурс: <http://orel.bezformata.ru>
2. Электронный ресурс: <http://oocnt.ru>
3. Электронный ресурс: <https://ru.wikipedia.org>
4. Электронный ресурс: <https://www.mngz.ru>

References

1. Resolution of the Government of Orel region. November 7, 2012 № 400 «About approval of the state program of the Orel region» Development of culture and arts, tourism, archives, preservation and reconstruction of military memorial sites in Orel (2013- 2017) «.
2. Resolution of the Government of the Orel region from 26.12.2013 № 460 «On Approval of the Orel region» The Youth of Orel state program for 2013-2020.
3. *Artyukhov E.* Unforgettable Face War // The Orel true, May 20, 2015, № 52.
4. *Bazhenov I.* Serve to Motherland // Bolhov's chimes, 2010 October.
5. The power is strong with the army // Bolhov's chimes, 1991 October 25.
6. *Zhukov G.K.* Reminiscences and Reflections / Zhukov / Publisher APN, M., 1971. - 735 p.
7. Zonal stage of the regional competition of pre-conscription youth "Eagles of the Russian Power". Electronic resource: <http://mkrf.ru/pr>.
8. *Kozlov E.* In the immortal ranks worthy // Orel truth May 13, 2015, № 49.
9. *Kormilina J.V.* Recruiting rite: the structure and semantics (on materials of the north and north-west Russia XIX-XX centuries.) Abstract of dissertation for the degree of candidate of culturological sciences. – Moscow, 2000.
10. *Novikov N.* Serve to the Fatherland, a soldier / Novikov // Uritskaya local newspaper Life, July 8, 2009.
11. *Peskov V.* Marshal People / V.Peskov// Komsomolskaya Pravda, June 1973.
12. *Revin Yu.* Victory Day will hold true dignity // Orel, April 27, 2015, number 46.
13. *Sazonov A.* Reserve of Orel strength // 8 April 2015, number 37.
14. *Sbroadov V.* Army is strong with the power! // Shablykinskii Bulletin, 2008 11 June.
15. *Somov E.* Memory Wall // Orlovskaya Pravda. April 8, 2015, number 37.

Folklore materials

АОЦНТ. Index 03-11 F. 1. Inventory 4, storage unit 18. Written down in village Malinovka of Krasnozerensk region in 2006 by E.Z. Solov'yova from V.M. Kutepova 1955 year of birth

Electronic resources

1. <http://orel.bezformata.ru>
2. <http://oocnt.ru>
3. <https://ru.wikipedia.org>
4. <https://www.mngz.ru>

ТАКАНАЕВ А.А.

доктор биологических наук, профессор, кафедра общей, биологической, фармацевтической химии и фармакогнозии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

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

TAKANAЕV A.A.

Doctor of biological sciences, Professor, Department of General, Biological, Pharmaceutical Chemistry and Farmacognosy, Orel State University named after I.S. Turgenyev

YAROVATAYA M.A.

Candidate of biological sciences, Associate Professor, Department of General, Biological, Pharmaceutical Chemistry and Farmacognosy, Orel State University named after I.S. Turgenyev
E-mail: maya0330@mail.ru

ВВЕДЕНИЕ В ЭЛЕКТИВ «КОМПОЗИТНЫЕ МАТЕРИАЛЫ В МЕДИЦИНЕ»

INTRODUCTION TO THE ELECTIVE COURSE “COMPOSITE MATERIALS IN MEDICINE”

Предлагаемая статья является частью электива «Композитные материалы в медицинской биохимии, фармации и стоматологии», в которой описаны так называемые «полимерные эффекты», когда полимеризация придает лекарственным соединениям новые фармакологические свойства, которыми не обладали исходные низкомолекулярные соединения. Материалы статьи используются при изучении разделов «Онкогенез» и «Обезвреживание токсических веществ в организме» дисциплины «Биохимия».

Ключевые слова: композитные материалы в медицине, гетероциклические амины, биополимеры, биотрансформация.

This article is a part of the elective course “Composite materials in medical biochemistry, pharmacy and dentistry” and it deals with the so-called “polymeric effects” which occur when polymerization provides medicinal compounds with new pharmacologic properties which the original low molecular weight reacting substances didn’t possess. The research results presented in the article are used for studying such themes as “Oncogenes” and “Deactivation of toxic substances in a human body” in Biochemistry course.

Keywords: composite materials in medicine, heterocyclic amines, biopolymers, biotransformation.

Ранее [6,7] нами было показано, что азотсодержащие соединения отличает широкий спектр физиологического действия и высокая биологическая активность. Среди них, помимо мутагенов, канцерогенов и канцеролитиков, выявлены соединения, возбуждающие дыхание (эфедрин), средства против хронического никотинизма (анабазин), седативного (анабазамин, метиловый эфир афиллиновой кислоты), местноанестезирующего действия (лупинин), анестетики (аффилин), транквилизаторы (бензодиазепины), гипотензивные средства и т.д. К сожалению, наряду с выраженной биологической активностью, большинство этих соединений обладают высокой токсичностью, что препятствует внедрению их в медицинскую практику.

Качественно новой ступенью являются их макромолекулярные производные с низкой токсичностью и пролонгированным действием. Это направление открыло широкие возможности для эффективного и комплексного использования чрезвычайно широкого класса природных и синтетических азотсодержащих соединений. Хотя синтетические полимеры давно применяются в медицинской практике как искусственные заменители человеческих органов и для обеспечения некото-

рых биохимических функций (а высокомолекулярные природные соединения известны как эффективные лекарственные средства), полимерные лекарственные соединения до недавнего времени воспринимались специалистами с некоторой долей осторожности [4].

Лишь в последние годы интерес к лекарственным веществам полимерной природы возрос в связи с открытием у них специфических фармакологических свойств, которыми не обладают низкомолекулярные соединения. При сочетании лекарственного соединения с полимерным в большинстве случаев наблюдаются не только количественные, но и качественные изменения, обусловленные макромолекулярной природой вещества, его строением, конформационными и конфигурационными особенностями. Известно, что при введении лекарственных соединений в организм они претерпевают сложный путь, прежде чем достигают нужного места действия. Циркулируя в организме, свободные молекулы лекарственного препарата могут метаболизироваться, образовывать комплексы с биоспецифическими макромолекулами, взаимодействовать с мембранами клеток. Вследствие этих неспецифических контактов терапевтическая концентрация лекарственного препара-

рата обычно завышена. В отличие от низкомолекулярных соединений взаимодействие полимерных веществ с рецепторами или другими биополимерами носит иной, свойственный только макромолекулам, характер. Полимерная природа придает лекарственным соединениям новые фармакологические свойства, которыми не обладали исходные низкомолекулярные соединения, поэтому эти свойства можно назвать «полимерными эффектами». Обычно «полимерные эффекты» обнаруживаются при синтезе физиологически активных препаратов, в которых низкомолекулярные физиологически активные соединения связаны с макромолекулой прочной химической связью. При этом полимеры приобретают собственную физиологическую активность, сильно отличающуюся от свойств низкомолекулярных аналогов. В некоторых случаях полимерная природа придает им такие свойства, которыми их низкомолекулярные аналоги вовсе не обладают. Примерами физиологически активных препаратов макромолекулярной природы являются полимерные N-окиси аминов, полимерные четвертичные соли (ионены), полимеры с радиозащитными и канцеролитическими свойствами и др. [1, 3].

Использование «полимерных эффектов» создает исключительные возможности для поиска физиологически активных соединений. Из-за высокой молекулярной массы полимеры могут индуцировать некоторые специфические клеточные взаимодействия, что обуславливает иную избирательность по сравнению с низкомолекулярными лекарственными веществами. Например, поверхности нормальных и раковых клеток отличаются по величине отрицательного заряда, поэтому физиологически активные препараты поликатионного типа могут не только избирательно ингибировать опухолевые клетки путем электростатического присоединения, но и транспортировать к ним цитостатический агент. В данном случае поликатионы, очевидно, соединяются с отрицательно заряженной поверхностью, вызывают нейтрализацию и заряда, что увеличивает адгезию между клетками, приводящую к агглютинации опухолевых клеток. В перспективе полимерам можно придать способность избирательно проникать через клеточную мембрану и селективно накапливаться в раковой клетке. В связи с этим представляют интерес полимеры с алкилирующими функциональными группами. Их

биохимическое действие связано, как известно, с непосредственной атакой ДНК. Включение активных алкилирующих препаратов в молекулы ряда полимеров и сополимеров привело к созданию эффективных средств со сравнительно низкой токсичностью и высокой селективностью [2].

Особый интерес вызывает полимеризация ряда аминокислотных и других азотсодержащих соединений, рассмотренных ранее (наши статьи). Наличие в их молекулах полярных аминогрупп придает полимерам на их основе ряд ценных свойств, в частности, позволяет получать полиэлектролиты, являющиеся синтетическими моделями некоторых биологически активных природных веществ. Некоторые из этих мономеров обладают собственной выраженной физиологической активностью и представляют самостоятельный интерес для медицинской практики (Рис. 1).

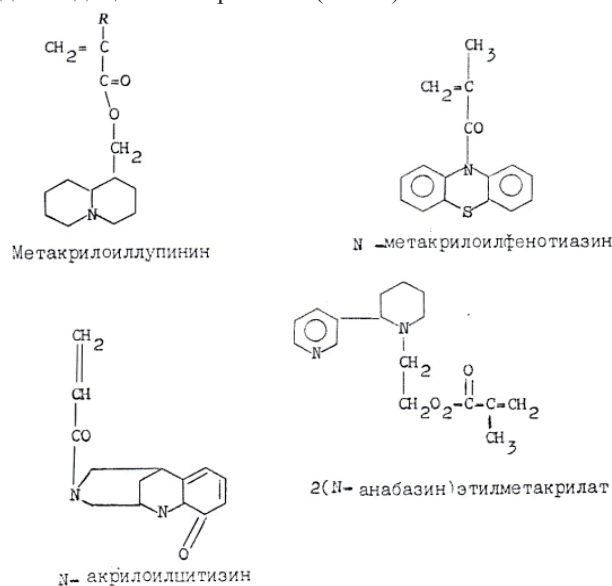


Рис. 1. Мономерные производные азотсодержащих гетероциклов.

Проведенные фармакологические исследования показали, что токсичность у полимеров ниже, чем мономеров и низкомолекулярного азотсодержащего аналога, и определяется наличием в его макромолекуле фрагментов физиологически активного соединения, его химической структурой и типом химической связи между лекарственным соединением и макромолекулой (Таблица 1).

Таблица 1.

Токсичность полимеров и мономеров, ЛД ₅₀ мг/кг					
Исходный реагент	ЛД ₅₀	Мономер	ЛД ₅₀	Полимер	ЛД ₅₀
Анабазин	10,2	N-метакрилоил анабазин	15,3	Полиметакрилоил анабазин	38,8
Анабазин	10,2	β -(N-анабазин) - этилметакрилат	14,0	Поли-(N-анабазин) – этилметакрилат	950
Пиперидин	130	N-метакрилоил пиперидин	560	Полиметакрилоил пиперидин	950
Метоксипиперидин	340	Метоксипиперидинметилакрилат	740	Полиметоксипиперидинметилакрилат	2000
Лупинин	40	Метакрилоиллупининийодэтилат	42,5	Полиметакрилоиллупининийодэтилат	144
Цитизин	10	N-акрилоилцитизин	2000	Полиакрилоилцитизин	2000
Конидин	10	N-этилконидий бромид	52	Монодисперсный олигомер конидина	116
Колхицин	3,9	N-карбоксамид- ω -колхицидил-d,1 лизин	1500	Поли- ω -колхицидил-d,1 лизин	1500

Таким образом, полученные данные свидетельствуют о значительной зависимости токсичности полимеров как от структурно функциональных групп, так и от характера основного звена, а также о том, что полимеризация аминалкиловых эфиров обычно сопровождается уменьшением токсичности и усилением терапевтической активности.

Так называемые «полимерные эффекты», изложенные в статье, а именно: низкая токсичность, избиратель-

ность и пролонгированность действия макромолекул производных биологически активных веществ являются составной частью элективного курса «Композитные материалы в медицине». Полученные экспериментальные данные используются как наглядное пособие на лекционных и практических занятиях для студентов различных специальностей при изучении разделов «Онкогенез» и «Обезвреживание токсических веществ в организме» дисциплины «Биохимия».

Библиографический список

1. *Таканаев А.А., Юшкова Е.И., Яроватая М.А.* Исследование биологической активности гетероциклических нитрозаминов // Ученые записки Орловского государственного университета. №3 (59) 2014. С.129-130.
2. *Таканаев А.А., Юшкова Е.И., Яроватая М.А.* Исследование биотрансформации N-нитрозаминов и их производных // Ученые записки Орловского государственного университета. №7 (63) 2014. С.305.
3. *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.
4. *Яроватая М.А., Таканаев А.А., Юшкова Е.И.* Метаболизм гетероциклических N-нитрозаминов // Ученые записки Орловского государственного университета. № 4 (67) 2015. С.424-425.
5. *Таканаев А.А., Юшкова Е.И., Яроватая М.А.* Изучение биотрансформации N-нитроаминов как интерактивное приложение к лекционному курсу по биохимии // Ученые записки Орловского государственного университета. № 6 (69) 2015. С. 355-358.
6. *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
7. *Яроватая М.А., Таканаев А.А., Юшкова Е.И.* Получение аминов, меченных по водороду – H³, в качестве элективного курса «Практические методы биохимии» // Ученые записки Орловского государственного университета. № 1(70) 2016. С. 257-259.
8. <http://www.oncolog.su/carcinogen/nitrate/>
9. <http://www.medfrance.ru/onco/nitrate/nitrozamines/>

References

1. *Takanaev A.A., Yushkova E.I., Yarovataya M.A.* Biological activity heterocyclic nitrosamines studies // Scientific notes of Orel State University. №3(59) 2014. Pp.129-130.
2. *Takanaev A.A., Yushkova E.I., Yarovataya M.A.* Biotransformation studies of nitrosamines-N and their derivatives // Scientific notes of Orel State University. №7(63) 2014. P.305.
3. *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.
4. *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.
5. *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.
6. *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.
7. *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.
8. <http://www.oncolog.su/carcinogen/nitrate/>
9. <http://www.medfrance.ru/onco/nitrate/nitrozamines/>

ХОДЯКОВА Л.А.

доктор педагогической наук, профессор кафедры методики преподавания русского языка Московский педагогический государственный университет
E-mail: ramazanov.ramil@mail.ru

СУПРУНОВА А.В.

аспирант, кафедра методики преподавания русского языка Московский педагогический государственный университет
E-mail: icqforabc@list.ru

KHODIAKOVA L.A.

Doctor of pedagogical sciences, Professor of the Department of methodology of teaching the Russian language, Moscow State Pedagogical University
E-mail: ramazanov.ramil@mail.ru

SUPRUNOVA A.V.

Postgraduate at the Department of methodology of teaching the Russian language, Moscow State Pedagogical University
E-mail: icqforabc@list.ru

ФОНОВЫЕ КУЛЬТУРНЫЕ ЗНАНИЯ КАК БАЗА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ЧТЕНИЯ ТЕКСТА

BACKGROUND CULTURAL KNOWLEDGE AS A BASE FOR THE FORMATION OF CULTURAL COMPETENCE IN THE PROCESS OF READING THE TEXT

В статье рассматривается проблема обогащения школьников фоновыми знаниями с целью формирования общекультурной компетенции, подчёркивается связь фоновых знаний с национальной принадлежностью каждого человека; уточняется термин «фоновые знания» и обосновывается включение в данное терминологическое сочетание лексемы «культурные» (фоновые культурные знания), что необходимо для адекватного глубокого понимания текстов в культурном речевом общении; предлагается с целью пополнения багажа учащихся фоновыми знаниями выделить для изучения в школе тематические группы фоновых культурных знаний, что позволит более эффективно проводить работу по расширению культурного кругозора учащихся. В статье приводится пример работы по актуализации фоновых культурных знаний в процессе чтения текста для формирования общекультурной компетенции.

Ключевые слова: фоновые культурные знания, фоновый план текста, общекультурная компетенция, тематические группы, фоновая информация, культурная трансляция, культурная коннотация.

The article considers the problem of students background knowledge enrichment with the purpose of cultural competence formation; emphasizes the connection of background knowledge to the national identity of every human being; clarifies the term «background knowledge» and justifies the inclusion in this terminology of the lexeme combination «cultural» (the cultural background knowledge) that is necessary for an adequate understanding of cultural texts in speech communication; offered with the purpose of students baggage background knowledge replenishment to devote to study at the school of the thematic group of cultural background knowledge that will allow to work more efficiently to expand cultural horizons of students. The article provides an example of the work on updating of the background cultural knowledge in reading text for the formation of general cultural competence.

Keywords: cultural background knowledge, background plan of the text, cultural competence, thematic groups, background information, cultural stream, cultural connotation.

Фоновые знания являются неотъемлемым компонентом национальной культуры и в то же самое время выступают производными родной культуры, они необходимы не только на этапе вхождения человека в культуру, но и в процессе его передвижения в пространстве культуры.

Проблема фоновых знаний (ФЗ) активно исследуется учёными в течение нескольких последних десятилетий, но на сегодняшний день данное понятие не имеет однозначной трактовки. Изначально под термином «фоновые знания» (англ. background knowledge) многие зарубежные учёные (В. Гудикунст и Й. Ким, Р. Сколлон и С. Вонг Сколлон) понимали все знания о мире, принадлежащие нам. В отечественном языкознании и мето-

дике преподавания иностранных языков и русского как иностранного языка мы сталкиваемся с разнообразием толкований термина «фоновые знания». Рассмотрим дефиниции термина «фоновые знания», предложенные отечественными учёными (таблица 1).

Анализ приведённых выше дефиниций показал, что среди учёных нет однозначного понимания, что включать в понятие «фоновые знания».

В отечественном языкознании впервые Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров в книге «Язык и культура» (1973 г.) определяют «фоновые знания» как *знания, «потенциально присутствующие в сознании человека и той общности людей, к которой данный индивид принадлежит», и актуализируемые ими в зависимости от*

потребности или нужды. В последующих научных трудах учёные уточнили данный термин, рассматривая под «фоновыми знаниями» *«совокупность знаний, представлений, предрассудков, чувствований, бытующих в стране (или странах) распространения данного языка»* [4]. Как видим, суть определения не меняется, однако ученые уже не ограничиваются знаниями, а наряду с ними включают *представления* как образы, восстанавливаемые по сохранённым ранее в мозгу воздействиям, *предрассудки* как «ложный взгляд на что-нибудь, превратившийся в привычку» (Ушаков) и *чувствования*, так как «не только мысли могут быть «подуманы» на одном языке, но и чувства могут быть испытаны в рамках одного языкового сознания...» (А. Вежицкая).

В определении О.С. Ахмановой выделяем ключевые слова *«знание реалий»* в процессе коммуникации, где не совсем понятно, что понимается учёным под лексемой «реалии», поэтому для уточнения семантического аспекта данного термина обратимся к «Словарю лингвистических терминов» О.С. Ахмановой: «реалии – предметы материальной культуры, а также разнообразные факторы, изучаемые внешней лингвистикой, такие как государственное устройство данной страны, история и культура данного народа, языковые контакты носителей данного языка и т. п. с точки зрения их отражения в данном языке» [1]. Данная дефиниция показывает, что учёный использует понятие «реалия» в двух значениях: 1) реалия как материальный предмет, связанный с историко-культурным процессом развития конкретного народа; 2) реалия как единица языка, называющая материальные объекты культуры. Отметим, что в уточнённом определении О.С. Ахмановой и И.В. Гюббенет фоновые знания уже рассматриваются как *«совокупность сведений культурно- и материально-исторического, географического и прагматического характера, которые предполагаются у носителей данного языка»* [1], учёные акцентируют внимание не на «знаниях реалий», а на «совокупности сведений» и уточняют их виды. Л.А. Ходякова, опираясь на определение, данное Е.М. Верещагиным, В.Г. Костомаровым, считает, что: *«фоновые знания – это сведения, которые потенциально известны всем членам сообщества. Таким образом, в основу толкования термина «фоновые знания» Л.А. Ходяковой, О.С. Ахмановой, И.В. Гюббенет положено слово-понятие «сведения» в отличие от Н.А. Лавровой, взявшей за основу слово-понятие «знания». Являются ли ключевые слова данных определений («знание» и «сведения») единицами одного лексического ряда? Учитывая этимологию лексемы «сведения», образованной от основы глаг. вѣдати, вѣдѣти «ведать, знать» с помощью префикса съ- и аффикса -ениј- далее от праслав. *věditi, от которого произошли в том числе в польском языке wiedzieć («знать»), wiedzy («знания»); в белорусском – ведаць («знать»), веды («знания»), – можно считать слова-понятия «знание» и «сведения» синонимами, что не мешает раскрыть суть термина «фоновые знания».*

Фоновые знания тесно связаны с национальной принадлежностью каждого человека, о которой ярко, образно, доступно сказал В.А. Солоухин в романе-эссе «Чёрные доски»: «...есть понятия, явления и проблемы, которые обязательны для каждого русского человека. Ты можешь изучать морских звёзд, речных моллюсков, уральские минералы, свойства редких металлов, ты можешь быть инженером, химиком, комбайнёром, футболистом, писателем ... но если ты русский человек, ты должен знать, что такое Пушкин, что такое «Слово о полку Игореве», что такое Достоевский, что такое Поле Куликово, Покров-на-Нерли, Третьяковская галерея, Рублёвская Троица, Владимирская Божья Матерь» [8].

С нашей точки зрения, говоря о фоновых знаниях как базе для формирования общекультурной компетенции, важно учитывать их культурный фон (компонент), поэтому считаем целесообразным уточнить термин «фоновые знания», включив в данное словосочетание лексему «культурные», и использовать понятие *«фоновые культурные знания» – это значимые культурные сведения, потенциально известные носителям языка и членам сообщества, проживающим в стране использования данного языка, необходимые для адекватного речевого общения, понимания глубинного смысла устных и письменных текстов (автор/читатель; говорящий/слушающий).*

Фоновые культурные знания, несмотря на внеязыковой характер, находят отражение в языке на уровне слов и словосочетаний, что позволяет обнаружить их в тексте. Так, Е.Н. Верещагин и В.Г. Костомаров классифицировали слова, имеющие культурный компонент, на три основные группы: *безэквивалентные, коннотативные и фоновая лексика.* Рассмотрим их подробнее: *«фоновая лексика» – это слова или выражения, имеющие дополнительное содержание и сопутствующие семантические или стилистические оттенки, которые накладываются на его основное значение, известные говорящим и слушающим, принадлежащим к данной языковой культуре»* [3]. Фоновые знания могут выражаться *безэквивалентной лексикой*, обозначающей реалии, которые характерны для одной культуры и отсутствуют в другой, например: *самовар, матрёшка, гжель, тульский пряник и т.д.* В данных лексемах культурно значимая информация заключается в денотативном значении. Однако есть и *коннотативные слова*, которые по денотативному значению совпадают со словами других языков, но «различаются по культурно-историческим ассоциациям» (Верещагин, Костомаров). Лингвисты указывают на уровневое строение лексического значения слова, выделяя *лексическую* (предметный компонент) и *коннотативную* (национально-культурный компонент) семантику. Таким образом, фоновые культурные знания в смысловой структуре слова или словосочетания проявляются в качестве национально-культурного компонента значения как на денотативном, так и на коннотативном уровне лексического значения. По мнению В. Масловой, трансляция культурной информации в номинативной языковой единице возможна

Таблица 1.

Дефиниции термина «фоновые знания» в отечественном языкознании и методике преподавания русского языка

Автор/авторы	Дефиниции термина «фоновые знания»
Е. М. Верещагин В. Г. Костомаров	« знания , потенциально присутствующие в сознании человека и той общности людей, к которой данный индивид принадлежит» [4]. « совокупность знаний, представлений, предрассудков, чувствований , бытующих в стране (или странах) распространения данного языка»[4]
О. С. Ахманова О. С. Ахманова И. В. Гюббенет	«обоюдное знание реалий говорящим и слушающим, являющееся основой языкового общения» [2]. « совокупность сведений культурно- и материально-исторического, географического и прагматического характера, которые предполагаются у носителей данного языка» [1]
Н. А. Лаврова	«к фоновым знаниям относится прежде всего тезаурус коммуникантов, простирающийся от знания терминов предмета сообщения до знания соответствующих реалий...также все виды декодирования сообщения на базе возможных умозаключений и пресуппозиций, основанных на тех или иных маркерах текста» [6]
Л. А. Ходякова	«фоновые знания – это те сведения о мире , которые потенциально известны носителям языка и всем членам сообщества, проживающим на территории использования языка» [10]

через культурные семы, культурный фон, культурные концепты и коннотации. Под культурными семами Е.О. Опарина понимает «способ отображения культуры в лексемах и фразеологизмах», которые обозначают идиознательские (национальные) предметные реалии. Например, *самовар, матрёшка, лапти, восвояси*. **Культурный фон** В. Маслова рассматривает как «характеристику номинативных единиц (слов и фразеологизмов), обозначающих явления социальной жизни и исторические события»: *потёмкинские деревни, сирота казанская, советское время, Владлен (имя собственное, образованное путём сложения от слов Владимир Ленин)*. Н.Л. Мишатиная определяет **национальный концепт** как «вербально выраженную содержательную единицу национального сознания, которая включает понятие, но не исчерпывается им, обогащается культурными смыслами и индивидуальными ассоциациями и изменяется вместе с развитием отечественного языка и культуры» [7]. По мнению В.Н. Телия, «**культурная коннотация**» – это культурная информация, передаваемая знаками языка и характеризующая «образные языковые знаки», интерпретируемые «через выявление связи образов со стереотипами, эталонами, символами, мифологемами, прототипическими ситуациями и другими знаками национальной и общечеловеческой культуры, освоенной лингвокультурной общностью» (Е. Опарина). Таким образом, учёные, указывая на тесную связь культуры и языка, концентрируют внимание на лексико-семантическом уровне языка, так как лексические единицы – это основа для изучения уникальной национальной языковой картины мира как общекультурного достояния. На наш взгляд, умение извлечь носителями языка фоновую культурную информацию, закодированную или представленную в коннотативном виде, – это один из важных показателей владения общекультурной компетенцией.

Возникает вопрос: каким образом пополнять багаж фоновых культурных знаний школьников? Р. Сколлон и С. Вонг Сколлон считают, что наши фоновые знания формируются в результате инкультурации. Термин «инкультурация» впервые ввёл М. Херсковиц в работе «Человек и его работа. Наука культурной антрополо-

гии». Большинство учёных определяют **инкультурацию** как процесс вхождения индивида в родную культуру, становления личности в культуре, т. е. усвоение человеком культурных норм, ценностей, символов, традиций и обычаев. Следует отметить, что с инкультурацией тесно связан и процесс **социализации** – «процесс, в ходе которого беспомощный младенец постепенно превращается в обладающее самосознанием разумное существо, понимающее суть культуры, в которой он родился» [5]. В научной литературе данные термины иногда рассматриваются как синонимы, так как оба нацелены на усвоение человеком культурных норм определённого общества, т. е. на воспитание «человека, компетентного в культуре» (М. Херсковиц).

В 80-е годы XX века в научном дискурсе гуманитарных наук прочно утвердился и другой термин, объединяющий инкультурацию и социализацию, «**культурная трансмиссия**» – непрерывный процесс передачи базисных элементов культуры от поколения к поколению через научение. Учёные выделяют три формы культурной трансмиссии:

вертикальная – процесс передачи от родителей к детям культурных ценностей, установок, убеждений, верований, умений и т. д.;

горизонтальная – процесс усвоения социального опыта и традиций культуры в процессе общения со сверстниками;

непрямая – процесс обучения индивида в специализированных социальных институтах (детских садах, школах, вузах и т. д.), а также на практике у людей, окружающих его, кроме родителей, взрослых-родственников и т. д.

Исходя из вышесказанного, мы приходим к выводу, что уроки русского языка – это непрямая форма культурной трансмиссии, в процессе которой работа над обогащением фоновыми культурными знаниями учащихся – одна из основных методических задач, стоящих перед современным учителем-филологом. Учёные-методисты (А.Д. Дейкина, Н.Л. Мишатиная, Л.И. Новикова, Л.А. Ходякова и др.) подчёркивают существование единой взаимодополняющей связи между языком и культурой как знаковыми системами, так как

оба явления не могут существовать и функционировать в обществе друг без друга. Язык одновременно выступает и хранителем национальных культурных ценностей, и инструментом познания и присвоения этих ценностей. По нашему мнению, накоплению фоновых культурных знаний будет способствовать обогащение словарного запаса фоновой лексикой, словами с культурным компонентом значения, искусствоведческими терминами, работа по развитию речи, создание предпосылок общения в социальной культурной сфере. Как видим, фоновые культурные знания (ФКЗ) отличаются широким диапазоном знаний. В этой связи с целью расширения и эффективного обогащения ФКЗ обучающихся важно упорядочить КФЗ, то есть выделить основные тематические группы. В научной литературе существует несколько видов классификации ФЗ: **по временному признаку**: «актуальные» и «фоновые знания культурного наследия» (Верещагин, Костомаров); «современные» и «исторические» (Томахин); **по распространённости**: «национально-культурные», «общечеловеческие» и «региональные» (Верещагин, Костомаров); «интернациональные», «региональные», «локальные», «национальные» и «микрлокальные» (С.И. Влахов, С.П. Флорин); «общечеловеческие», «этнические», «региональные», «локально-социальные» и «свойственные конкретному микроколлективу» (Томахин).

Рассмотренные классификации не отражают деление ФЗ по содержанию, что крайне важно для реализации культуроведческого подхода в преподавании русского языка с целью формирования общекультурной компетенции школьников основной школы. Выше мы уже говорили о том, что некоторые учёные рассматривают ФЗ как знание реалий, поэтому считаем возможным рассмотреть классификацию реалий, предложенную Г. Д. Томахиным в книге «Реалии – американизмы» [9]. Представим её в виде схемы (Схема 1).

Схема 1.

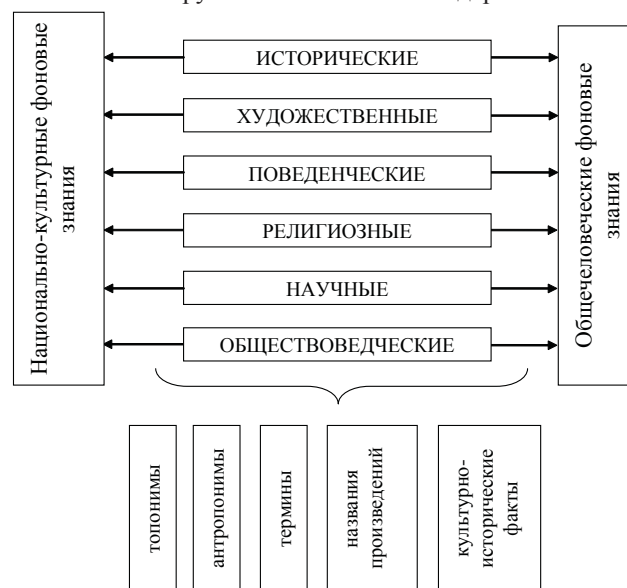


Из приведённой выше схемы видим, что к первой группе реалий учёный относит ономастические реалии, выделяя среди них: **топонимы** – географические названия, в первую очередь те, что имеют культурно-исторические ассоциации; **антропонимы** – личные имена исторических и общественных личностей, учёных, деятелей искусства, великих спортсменов, героев художественной литературы и т. д.; **названия произведений литературы и искусства, значимые исторические факты и со-**

бытия из общественной и культурной жизни страны и т.д. Вторую группу, согласно классификации Г.Д. Томахина, составляют **реалии, обозначенные апеллятивной лексикой: географические термины**, которые отражают особенности природы и географии страны, её животного и растительного мира; **общезвестные термины** из сферы государственного и общественно-политического устройства страны, юриспруденции, искусства, образования, военного дела, производства, быта и др. Опираясь на группы ФЗ, выделенные Г.Д. Томахиным, предложим авторскую детализированную классификацию фоновых культурных знаний по содержанию (Схема 2).

Схема 2.

Тематические группы ФКЗ в аспекте содержания



Итак, все КФЗ по распространённости можно разделить на две группы: **национально-культурные** и **общечеловеческие**, для которых характерны одни и те же тематические группы ФКЗ: **исторические**: факты, события, даты, явления; **художественные**: живопись, скульптура, графика, литература, театр, кино, музыка, хореография, архитектура и т.д.; **научные**: факты, законы, теории, принципы; **религиозные**: знания, связанные с монотеистическими религиями (христианство, ислам, иудаизм, буддизм); **поведенческие**: обычаи, ритуалы, обряды и т.д.; **обществоведческие**: государственная символика, праздники, право и т.д. Внутри каждой тематической группы можно выделить дополнительные подгруппы: **топонимы, антропонимы, термины, названия произведений, культурно-исторические факты.**

Данная классификация фоновых культурных знаний по тематическим группам позволяет в процессе чтения текста более эффективно организовать работу учеников по обогащению фоновыми культурными знаниями, в частности, создавать фоновый (дополнительный) план текста, предполагающий наличие у читателя ранее известных сведений об определённых выдающихся личностях, историко-культурных фактах, событиях,

произведениях искусства, народных традициях, религиозных ритуалах и т.д., что обеспечивает более глубокое восприятие и понимание текста, адекватное речевое общение и формирование общекультурной компетенции.

Покажем, как мы в процессе чтения текста проводим работу по накоплению у школьников фоновых культурных знаний. Для этой цели нами выбран культуроведческий текст Г.Г. Бунатяна «Петербург за три дня. Путеводитель», который содержит большой объём культуроведческой информации, отраженной в фоновой лексике, словах с культурным компонентом значения, культурных концептах, и создаёт предпосылки для углубления и расширения потенциальных культурных фоновых знаний.

Цель работы с текстом состояла в том, чтобы актуализировать фоновые культурные знания обучающихся по микротемам, составляющим фоновый план текста.

В зависимости от культурного уровня учащихся и целеполагания работы, учитель может предложить школьникам найти в сети Интернет информацию и подготовить презентацию о Петербурге (Петрограде, Ленинграде), связанную с достопримечательностями, выдающимися деятелями культуры и науки, событиями, фактами, касающимися культурной столицы России.

Текст

Наверное, каждый, кто приезжает в Петербург, встречается с ним, как с другом. По десяткам и сотням книг, кинофильмов, передач телевидения знакомы стены и бастионы Петропавловской крепости, шпиль Адмиралтейства, Исаакиевский собор, Нева, Медный всадник, Дворцовая площадь, Невский проспект...

В 2003 году Петербургу исполнилось 300 лет. Этот юбилей отмечался необычайно торжественно, на него прибыли главы правительств многих стран мира.

По свидетельству многочисленных гостей, видевших Петербург в разные времена и имевших возможность сравнить его с другими городами, это один из красивейших городов мира. А наши соотечественники, бесспорно, отдают ему пальму первенства. Недаром его называют Северной Пальмирой, Северной Венецией. Эта поэтическая метафора вполне оправдана...

Петербург – город, которому принадлежит особое место в истории России. Возникший по воле Петра I в переломную эпоху, когда страна совершала крутой поворот в европейской жизни, он стал символом величайшего взлёта русской культуры, науки, духовной жизни. Но в то же время в этом городе завязывались узлы тех трагедий, которые потом потрясли всю Россию, определяли её дальнейший путь.

С 1712 по 1918 год Петербург был столицей Российской империи. Город несколько раз менял своё название. В 1914 году он был переименован в Петроград, с 1924 стал называться Ленинградом, а в 1991 году ему было возвращено историческое имя.

Этот город навсегда вошёл в сознание миллионов наших сограждан и других жителей планеты как символ беспримерного героизма в годы Великой Отечественной войны. Слово «блокадник» без перево-

да понятно на любом языке.

С этим городом связаны имена, которые составляют национальную гордость России. Здесь жили Пушкин, Гоголь, Достоевский, Блок, Ахматова. На улицах и площадях Петербурга словно оживают страницы их произведений. В этом городе родились величайшие научные идеи, раскрывшие новые горизонты знаний. Здесь жили и работали Ломоносов, Менделеев, Вернадский, Павлов, Бехтерев.

Петербург – это особый, огромный и сложный мир. И чтобы постигнуть его, нужна, наверное, целая жизнь. И то он открывается тому, кто по широте и богатству души может стать как бы ровень с ним, дотянуться до его величия.

В процессе изучающего медленного чтения учащимся предлагаются аналитические задания (вопросы), направленные на восстановление ранее полученных знаний по разным образовательным предметам с опорой на ассоциативные связи и рефлексию.

Слово учителя: Автор текста предполагает, что Вы знакомы с Петербургом по десяткам и сотням книг, кинофильмов, телепередач, посвящённых этому городу, поэтому он не рассказывает подробно о достопримечательностях города, а только называет их, надеясь на вашу осведомлённость, ваши так называемые фоновые знания, которыми должен владеть каждый культурный человек. В процессе чтения этого текста мы будем опираться на знания, которыми Вы владеете, вспомним выдающихся людей, события, факты, связанные с Петербургом (Петроградом, Ленинградом).

– Могли бы Вы назвать книги, кинофильмы, телепередачи, связанные с изображением Петербурга, событиями, происходящими в этом городе?

– Что Вы знаете о Петропавловской крепости? Какие имена связаны с ней? Назовите их.

– Кому посвящён памятник «Медный всадник»? Какие ассоциации возникают у Вас с этим памятником?

– Что представляет собой шпиль Адмиралтейства?

– Чем знаменита Дворцовая площадь?

– Назовите имена писателей, поэтов, художников, изображавших в своих произведениях Невский проспект?

– Какие ассоциации возникают у Вас с именем Петра I? Кто он такой? Какой след оставил в истории России?

– В каком году основан Санкт-Петербург?

– Почему автор текста называет Петербург «символом величайшего взлёта российской культуры, науки, духовной жизни»? Какими примерами Вы можете подтвердить это утверждение?

– Как Вы думаете, о каких «узлах трагедий, потрясших всю Россию» пишет Г.Г. Бунатян? Приведите примеры.

– Почему автор называет Ленинград «символом бессмертного героизма в годы Великой Отечественной войны»? Что Вы знаете о блокаде этого города?

– Какие имена, связанные с Петербургом, «составляют национальную гордость России»? Вспомните

выдающихся деятелей культуры (писателей, поэтов, художников, композиторов, мастеров балета, театра), которые жили и творили в Петербурге (Петрограде, Ленинграде)?

– Какие величайшие научные открытия, раскрывшие новые горизонты знания, связаны с именами великих русских учёных: Ломоносова, Менделеева, Вернадского, Павлова, Бехтерева и др., – которые жили и работали в Петербурге (Петрограде, Ленинграде)?

Организованная работа с фоновым планом текста (культурными микротемами) активизирует мыслительную и эмоциональную сферу деятельности учащихся за

счёт собственных ассоциаций с авторскими, соотнесения своего жизненного опыта, старых знаний с новой информацией, мотивируют учащихся через ключевые слова-ассоциаты, заданные текстом, и рефлексию на активный поиск и восполнение необходимой информации, полученной ранее в разных источниках, в процессе изучения образовательных предметов и тем самым запускает механизм восстановления «забытых» фоновых культурных знаний, способствующих пониманию глубинного смысла текста и его подтекста, расширению культурного кругозора и формированию общекультурной компетенции учащихся.

Библиографический список

1. Ахманова О.С., Губбенет И.В. «Вертикальный контекст» как филологическая проблема. ВЯ. 1977. №3.
2. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М. «Советская энциклопедия», 1966.
3. Евсюкова, Т. В. Лингвокультурология : учебник / Е. Ю. Бутенко, Т. В. Евсюкова . 2-е изд., стер. М.: ФЛИНТА, 2014.
4. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, речеповеденческих тактик и сапиентемы: разд. 1. Аспект статики: язык как носитель и источник национально-культурной информации: монография. М. Берлин: Директ-Медиа, 2014.
5. Гидденс Э. Социология. М.: Едиториал УРСС, 1999.
6. Лаврова Н. А. Контекст как универсальное средство снятия семантической неоднозначности и уточнения значения слова (на примере английских контаминантов). - Вестник МГОУ. Серия «Лингвистика». 2011. №1.
7. Мишати́на Н. Л. Лингвоконцептология как теоретико-прикладное направление современной методики обучения языку. Linguistic Concept-Building as a Trend in the Theory and Practical Application of Modern Teaching Methodology / Университетский научный журнал. Humanities and Science University Journal. 2012. № 2.
8. Солоухин В. Чёрные доски. «Москва», 1969. № 1.
9. Томахин Г. Д. Реалии – американизмы. Пособие по страноведению: Учеб. пособие для ин-тов и фак. иностр. яз. М.: Высш. шк., 1988.
10. Ходякова Л.А. Культуроведческий подход в преподавании русского языка: Монография; М-во образования Моск. обл., Гос. образоват. учреждение высш. проф. образования Моск. пед. гос. ун-т. Москва : Изд-во МГОУ, 2012 .

References

1. Akhmanova O.S., Gubbenet I.V. "Vertical context" as a philological problem. Problems of linguistics. 1973. № 3.
2. Akhmanova O.S. Glossary of linguistic terms. Soviet encyclopedia. Moscow. 1966.
3. Evsukova T.V. Cultural linguistics: textbook. 2-nd Edition. Flinta. Moscow. 2014.
4. Vereschagin E.M., Kostomarov V.G. Language and Culture. Three lingvocultural concepts: lexical background of speech behavioral tactics and sapientemy: Sec. 1. The aspect of statics: language as a medium and a source of national and cultural information. Moscow. Berlin. Direct-Media. 2014.
5. Giddens A. Sociology. Moscow: editorial URSS. 1999.
6. Lavrova N.A. Context as a universal means of removing semantic ambiguities and clarify the meaning of a word (on examples of English contaminants). //Messenger of MGOU. Series: "Linguistics". 2014. № 1.
7. Mishatina N.L. Linguistic concept-building as a trend in the theory and practical application of modern teaching methodology. // Humanities and science university journal. 2012. № 2.
8. Soloukhin V. Black boards. Moscow. 1969. № 1.
9. Tomahin G.D. Realities – Americanisms. Manual for regional geography: textbook for institutes and departments of foreign languages. Moscow. 1988.
10. Khodiakova L.A. Cultural studies approach to the teaching of the Russian language. Monograph. Moscow Pedagogical University. Moscow. 2012.

ФЕЛИКС АБРАМОВИЧ ЛИТВИН
(20.04.1927 – 26.01.2017)



*Память людей – это незаметный след той борозды,
который каждый из нас оставляет
в лоне бесконечности.*

Ж.Э. Ренан

26 января 2017 года ушёл из жизни прекрасный человек, блестящий лингвист высочайшего профессионального уровня, заслуженный деятель науки РФ, почётный работник высшего образования России, доктор филологических наук, профессор кафедры английской филологии института иностранных языков ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» Феликс Абрамович Литвин.

Это – тяжёлая и очень серьёзная утрата для отечественной и зарубежной лингвистики. Феликс Абрамович – автор более 100 научных трудов. Область его научных интересов была очень широка: общее языкознание, англистика, русистика. Его имя сегодня прочно ассоциируется с отечественными исследованиями в области теоретической грамматики, лингвистики текста, семантики, прагматики. Феликс Абрамович внёс важный вклад в разработку общих проблем языкознания: соотношения языка и речи, степеней предикативности, многозначности языковых единиц в тексте, семантики и прагматики в содержании языковых единиц, фоновых знаний и интертекстуальности, артиклей, кванторных слов, шифтерных категорий, сопоставительных и контрастивных исследований.

За историю своей научной деятельности Феликс Абрамович подготовил более 30 кандидатов и докторов наук. Принимал активное участие в международных конгрессах, симпозиумах и конференциях в России и за рубежом (Великобритания, США, Норвегия, Дания, Польша). Феликс Абрамович возглавлял редакционную коллегию журнала «Urbi et academiæ: Граду и научному сообществу», а также являлся членом редакционной коллегии журналов «Учёные записки ОГУ», «Вестник ОГУ», «Человек и общество».

Феликс Абрамович – редкий тип интеллигента со всеми присущими этому понятию признаками: образованностью, этикой, глубоким профессиональным подходом к делу, сдержанностью, благородством, остроумием и скромностью. Наверное, поэтому в его присутствии окружающие его люди старались изо всех сил быть лучше.

Человек поистине необъятных знаний, великий учёный Феликс Абрамович оставил после себя богатое научное и человеческое наследие, и все его коллеги, ученики, аспиранты и докторанты несут по жизни частицы его большого и щедрого таланта.

Феликса Абрамовича отличали душевная щедрость, изумительный такт, многосторонний талант общения на любые темы и умение видеть человека насквозь, доброжелательность и категоричность, понимание и блестящее чувство юмора.

Все, кому посчастливилось учиться у Феликса Абрамовича, быть его студентом, дипломником, аспирантом или докторантом попадали под обаяние его личности и до сих пор не устают восхищаться его научной эрудицией, многосторонней одаренностью и редкими уже в наше время человеческими качествами: порядочностью, мужественностью,

Человек удивительных душевных качеств Феликс Абрамович оставил для каждого из тех, кто с ним работал, кто с ним общался, те замечательные и поучительные истории, которые и составляют такую яркую мозаику жизни и творчества этого ЧЕЛОВЕКА, УЧИТЕЛЯ, НАСТАВНИКА, РУКОВОДИТЕЛЯ и ДРУГА. В каждом из нас он отразился по-своему, но именно этот пёстрый калейдоскоп воспоминаний и заставляет нас ощущать его присутствие. Всем нам будет не хватать духовного общения с этим замечательным человеком. Эта потеря является невозполнимой. Но мы храним его образ в своей памяти, мы ведем с ним внутренний диалог, пытаемся глядеть на жизнь и

науку его глазами. Профессор Ф.А. Литвин – это часть нашего бытия, это история факультета иностранных языков ОГУ, это яркое слово в науке о языке. В своей знаменитой книге «Многозначность слова в языке и речи» Феликс Абрамович показал, какими гранями может играть лексическая единица в ее речевом функционировании. А судьба дала нам шанс увидеть грани *ego* научного таланта и человеческой личности.

Коллеги всегда будут помнить Феликса Абрамовича как человека, объединившего наш коллектив, ставшего его оплотом, ставшего УЧИТЕЛЕМ для каждого из нас, наполнившего жизнь каждого из нас своим искренним участием и теплом! Он сумел создать атмосферу добра, взаимопонимания и взаимоуважения, за что мы будем бесконечно благодарны! Светлая память о нём навсегда останется в наших сердцах!

ДУДИНА Е.Ф.

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

DUDINA E.F.

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

**ОРЛОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ И.С. ТУРГЕНЕВА – ЦЕНТРАЛЬНАЯ
КОММУНИКАТИВНАЯ ПЛОЩАДКА ПО ОБМЕНУ ОПЫТОМ МЕЖДУ РАЗЛИЧНЫМИ
УЧАСТНИКАМИ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СООБЩЕСТВА**

**OREL STATE UNIVERSITY NAMED AFTER I.S. TURGENEV – THE CENTRAL COMMUNICATION PLATFORM
FOR THE EXCHANGE OF EXPERIENCE BETWEEN VARIOUS PARTICIPANTS OF THE SCIENTIFIC
AND PEDAGOGICAL COMMUNITY**

В 2016 ВГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» вошел в программу создания опорных университетов, выступил в качестве коммуникативной площадки для представителей органов исполнительной власти, педагогического сообщества, специалистов научно-производственных предприятий, отраслевых и смежных предприятий, ученых из ведущих вузов России и зарубежья.

В 2016 году ВГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» вошел в программу создания опорных университетов. 1 апреля 2016 года была завершена процедура реорганизации и создания опорного университета «Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева» на базе двух вузов: Орловского государственного университета и Приокского государственного университета. Это позволило модифицировать общую образовательную платформу университетов, обеспечить консолидацию кадровых, научных, финансовых и имущественных ресурсов. Сегодня это один из крупнейших вузов в ЦФО, в котором обучается около 19000 человек и работает более 3500 преподавателей и сотрудников, из них 992 доктора и кандидата наук.

Поставленная в Программе развития стратегическая цель – создание системообразующего университетского комплекса, содействующего повышению конкурентоспособности и инвестиционной привлекательности Орловской области путем интеграции ресурсов и научно-образовательного потенциалов для формирования в регионе единой системы непрерывного образования, генерации и трансфера научных знаний и технологий, позитивных изменений региональной социокультурной среды, способного решать практические задачи развития региона в стратегическом партнерстве с органами власти регионального и федерального уровней, академическим и бизнес-сообществами – последовательно достигается путем поэтапного решения ряда задач, заявленных в Программе развития:

- 1) становление университета в качестве регионального центра привлечения талантливой молодежи;
- 2) позиционирование университета как ядра единой

системы непрерывного образования и реализации программ подготовки региональной элиты;

3) преобразование университета в центр консолидации интеллектуальных ресурсов региона;

4) трансформация региональной социокультурной среды.

Решение каждой из задач сопровождалось комплексом мероприятий по модернизации образовательной, научно-исследовательской и инновационной деятельности, развитию кадрового потенциала университета, модернизации системы управления университетом, материально-технической базы и социально-культурной инфраструктуры, развитию местных сообществ, городской и региональной среды.

Являясь ведущим региональным центром фундаментальных и прикладных научных исследований, непрерывного образования для всех слоев населения, обеспечивая подготовку высококвалифицированных специалистов и консолидацию интеллектуальных ресурсов для содействия социально-экономическому и технологическому развитию Орловской области и России в целом, университет выступил в качестве коммуникативной площадки для представителей органов исполнительной власти, педагогического сообщества, специалистов научно-производственных предприятий, отраслевых и смежных предприятий, ученых из ведущих вузов России и зарубежья.

Были организованы научные мероприятия регионального, национального, международного уровней (семинары, круглые столы, конференции) в области машиностроения, транспорта, инженерии, физико-математических наук, медицины, биологических наук, юриспруденции, экономики и управления,

филологии, педагогики, философии и религиоведения, сферы обслуживания и других областей (более 60 крупных конференций, из них 20 международных). Что позволило установить более тесные и перспективные контакты в рамках сотрудничества университета с известными учеными международного и национального уровня.

Например, университет, как имеющий признанный ведущий статус в области инновационного развития транспортного комплекса и применения информационных технологий на транспорте, успешно проводит в течение 7 лет ежегодную международную научно-практическую конференцию «Информационные технологии и инновации на транспорте». В 2016 году в стенах университета собрались представители органов исполнительной власти, специалисты научно-производственных предприятий, отраслевых и смежных предприятий, ученые из ведущих вузов России (Москвы, Санкт-Петербурга, Белгорода, Брянска, Курска, Набережные Челны, Нижнего Новгорода, Калининграда, Саратова, Липецка, Хабаровска) и дальнего зарубежья (Чехии (г. Прага), Венгрии (г. Будапешт), Польши (г. Краков)). Содержание большинства докладов позволило получить информацию об использовании современных информационных технологий и инновационных разработок на транспорте, как в Российской Федерации, так и за рубежом.

Учитывая возрастающее значение образования в развитии регионов, необходимость глубокой интеграции деятельности федерального и регионального уровней образования, в целях сохранения единого образовательного пространства Российской Федерации Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева – ведущий региональный центр педагогического образования, выступил организатором:

– Международной научной конференции «Орловский текст российской словесности» (в честь 185-летия со дня рождения Н.С. Лескова и 145-летия Л.Н. Андреева), 30 сентября – 2 октября 2016 г.

– Международной научно-практической конференции «Язык, культура коммуникации: изучение и обучение», 13-15 октября 2016 г.

– Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы естественнонаучного образования и адаптационных возможностей обучающихся», 24-25 ноября 2016 г.

– Международной конференции «Открывая двери: комплексное психолого-педагогическое сопровождение людей с расстройствами аутистического характера», 26-28 октября 2016 г.

– Всероссийского научно-практического круглого стола «Современные проблемы технологического образования в школе и вузе», 29-30 ноября 2016 г.

– Межрегиональной научно-практической конференции «Инновации и традиции сельской школы», 15 декабря 2016 г.

В конференциях приняли участие представители преподавательского и научного сообщества из Москвы, Санкт-Петербурга, Ростова-на-Дону, Нижнего Новгорода, Брянска, Перми, Казани, Волгограда, Рязани, Смоленска, Ельца, Иваново, Ярославля, Республики Карелия, Красноярского края, Кировской области и т.д., ближнего и дальнего зарубежья: Таджикистана, Казахстана, Беларуси, Украины, Польши, Чехии, Испании, Франции, Перу, Сингапура, США.

Актуальность проведения данных мероприятий обусловлена необходимостью обмена опытом и обсуждением новых подходов и требований к традиции педагогического процесса в современных образовательных организациях, а также необходимостью тесного взаимодействия фундаментальной науки и практики.

В ходе работы конференций были представлены лучшие практики преподавателей дошкольного, среднего, высшего образования. Обсуждены вопросы дальнейшего стратегического взаимодействия опорного вуза и образовательных учреждений региона, вузов России и зарубежных партнеров.

РЕДАКЦИОННО-ИЗДАТЕЛЬСКАЯ КОЛЛЕГИЯ

АВДЕЕВ Ф.С. (главный научный редактор) – доктор педагогических наук, профессор, советник при ректорате по педагогическому образованию, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

ПУЗАНКОВА Е.Н. (заместитель главного научного редактора) – доктор педагогических наук, профессор, директор департамента научно-методической и издательской деятельности, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

ДУДИНА Е.Ф. (ученый секретарь редакционно-издательской коллегии) – кандидат филологических наук, начальник отдела организации научных мероприятий и академического развития, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

ХОВАНСКАЯ Е.А. (технический секретарь редакционной коллегии) – кандидат педагогических наук, начальник отдела сопровождения научных публикаций, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

АЛЕКСАНДРОВА А.П. – кандидат филологических наук, доцент, кафедра английской филологии, начальник бюро переводов, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

АЙЗЕНШТАТ М.П. – доктор исторических наук, ведущий научный сотрудник, сектор «История исторических знаний», Институт всеобщей истории РАН;

АНТОНОВА М.В. – доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой истории русской литературы XI-XIX веков, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

АРЗАКАНЯН М.Ц. – доктор исторических наук, профессор, главный научный сотрудник, Центр истории международных отношений, Институт всеобщей истории РАН;

АРСЕНТЬЕВА Н.Н. – доктор филологических наук, профессор, Гранадский университет (Испания);

БЕДНАРСКАЯ Л.Д. – доктор филологических наук, профессор, кафедра теории и методики обучения русскому языку и литературе, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

ВИДМАРОВИЧ Н.П. – доктор филологических наук, профессор, кафедра русского языка, Загребский университет (Хорватия);

ГЕЛЛА Т.Н. – доктор исторических наук, профессор, декан исторического факультета, зав. кафедрой всеобщей истории, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

ЗАЙЧЕНКОВА М.С. – доктор филологических наук, профессор, кафедра русского языка как иностранного, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, заслуженный деятель науки Российской Федерации;

ИВАНОВ А.Е. – доктор исторических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, Институт российской истории РАН;

ИЗОТОВ В.П. – доктор филологических наук, профессор, руководитель НИИ филологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

КОВАЛЕВ П.А. – доктор филологических наук, профессор, кафедра русской литературы XX-XXI веков и истории зарубежной литературы, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

ЛАРИОНОВА Л.Г. – доктор педагогических наук, профессор, кафедра теории языка и русского языка, Южный федеральный университет;

ЛИТВИН Ф.А. – доктор филологических наук, профессор, кафедра английской филологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

ЛЬВОВА С.И. – доктор педагогических наук, профессор, лаборатория дидактики русского языка, Институт содержания и методов обучения Российской академии образования;

МАЙМЕСКУЛОВА А.Л. – доктор наук, экстраординарный профессор, университет Казимира Великого, Институт нефилологии и прикладной лингвистики (Польша);

МИНАКОВ С.Т. – доктор исторических наук, профессор, зав. кафедрой истории России, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

МИХАЛЬЧЕНКО С.И. – доктор исторических наук, профессор, директор НИИ фундаментальных и прикладных исследований, Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского;

МИХЕЙЧЕВА Е.А. – доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой русской литературы XX-XXI веков и истории зарубежной литературы, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

НИКОНОВА Т.А. – доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой русской литературы XX и XXI веков, теории литературы и фольклора, Воронежский государственный университет;

НОВИКОВ С.Н. – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой декоративно-прикладного искусства и технической графики, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

ОБРАЗЦОВ П.И. – доктор педагогических наук, профессор, Академия Федеральной службы охраны Российской Федерации, академик Международной академии информатизации и академии педагогических и социальных наук;

ПАСТЕРНАК Е.Л. – доктор филологических наук, доцент, кафедра французского языкознания, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова;

ПОГОСЯН В.А. – доктор исторических наук, зав. отделом геноцидологии, Институт арменоведческих исследований, Ереванский государственный университет (Армения);

ПОНШОН Т. – доктор филологических наук, профессор, Реймский университет, Шампань-Арденн (Франция);

РЕТИНСКАЯ Т.И. – доктор филологических наук, доцент, зав. кафедрой романской филологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

ТАМИН М. – доктор филологических наук, почетный профессор, Реймский университет, Шампань-Арденн (Франция);

ТЕР-МИНАСОВА С.Г. – доктор филологических наук, заслуженный профессор, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова;

УМАН А.И. – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой общей педагогики, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

ЧЕКОВА-ДИМИТРОВА И. – кандидат филологических наук, доцент, кафедра русской литературы, Софийский университет «Святого Климента Охридского» (Болгария);

ЧЕЛЫШЕВА И.И. – доктор филологических наук, профессор, зав. отделом индоевропейских языков и сектором романских языков, Институт языкознания РАН, член Итальянского лингвистического общества;

ЧЕРЕПАНОВА Л.В. – доктор педагогических наук, профессор, кафедра русского языка и методики его преподавания, Забайкальский государственный университет;

ЧИКАЛОВА И.Р. – доктор исторических наук, профессор, кафедра всеобщей истории и методики преподавания истории, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, ведущий научный сотрудник, Институт истории, Национальная академия наук Беларуси (Белоруссия);

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 20.03.2017 г.

Дата выхода в свет 26.03.2017 г.

Формат 60x84 1/8 Объем 31 усл. п. л.

Тираж 1000 экз. Цена договорная. Заказ № 36

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